



GOBIERNO
FEDERAL

SEP

90 años
1921 - 2011

Programas de Formación Continua 2011-2012

Curso:

Educación inclusiva III



Material del participante



Sindicato Nacional
de Trabajadores
de la Educación



Dirección General de
Formación Continua de
Maestros en Servicio



Competencias
para la educación que queremos



CURSO EDUCACIÓN INCLUSIVA III

MATERIAL DEL PARTICIPANTE

El curso ***Educación Inclusiva III***, fue elaborado por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, con la asesoría de la Dirección General de Formación Continua de Maestros en Servicio, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mtro. Alonso Lujambio Irazábal
Secretario de Educación Pública

Mtro. José Fernando González Sánchez
Subsecretario de Educación Básica

Lic. Leticia Gutiérrez Corona
**Directora General de Formación
Continua de Maestros en Servicio**

Dra. Jessica Baños Poo
Directora de Desarrollo Académico

**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SAN LUIS
POTOSÍ**

Lic. Mario García Valdez
Rector

Arq. Manuel Fermín Villar Rubio
Secretario General

M.C. Luz María Nieto Caraveo
Secretaria Académica

Coordinación General

Lic. Leticia Gutiérrez Corona

Dr. Ismael García Cedillo

Coordinación Académica

Dra. Jessica Baños Poo
Lic. Adriana Miguel Marín

Dr. Ismael García Cedillo

Autor

Dr. Ismael García Cedillo
Dra. Silvia Romero Contreras

Colaboración

Claudia Davinia Monsiváis Nava María Ximena Viñas
Larisa García de Loera Claudia Lucía Aguilar Orozco
Karla Abril Lomelí Hernández Diana Cecilia Rodríguez Ugalde

Diseño de Portada

Mario Valdes

Este programa es de carácter público, no es patrocinado ni promovido por partido político alguno y sus recursos provienen de los impuestos que pagan los contribuyentes. Está prohibido el uso de este programa con fines políticos, electorales, de lucro y otros distintos a los establecidos. Quien haga uso indebido de los recursos de este programa deberá ser sancionado de acuerdo con la ley aplicable y ante la autoridad competente.

D.R.© Secretaría de Educación Pública, 2011
Argentina 28, Colonia Centro,
06020, México, D.F.
ISBN En trámite

ÍNDICE

Introducción	9
Propósitos	10
Organización y duración	11
Contenidos	12
Productos esperados	13
Evaluación del proyecto final	15
Bloque 1: Necesidades educativas especiales	
asociadas a la discapacidad intelectual	18
<i>Actividad 1.1: Conociéndonos mejor</i>	20
<i>Actividad 1.2: ¿Qué voy a trabajar?</i>	21
<i>Actividad 1.3: Repasando</i>	22
<i>Actividad 1.4: ¿Expertos en discapacidad intelectual?</i>	45
<i>Actividad 1.5: ¿Yo lo diagnostico?</i>	48
<i>Actividad 1.6: Escuchemos otros puntos de vista</i>	50
<i>Actividad 1.7: Conociendo sus necesidades...</i>	53
<i>Actividad 1.8: ¿De dónde partir?</i>	58
<i>Actividad 1.9: ¡Sí se puede lograr!</i>	63
<i>Actividad 1.10: Conociendo a alguien excepcional</i>	69
<i>Actividad 1.11: Ayudando me ayudo</i>	71
<i>Actividad 1.12: Evaluación</i>	73
<i>Para reflexionar</i>	74
<i>Evaluación Parcial</i>	74
Bloque 2: Necesidades educativas especiales	
asociadas a la discapacidad visual	75
<i>Actividad 2.1: ¿Quiénes son los alumnos con</i> <i>discapacidad visual?</i>	78

<i>Actividad 2.2: En los ojos del otro</i>	80
<i>Actividad 2.3: La función normal y patológica del ojo</i>	81
<i>Actividad 2.4: Las barreras</i>	84
<i>Actividad 2.5: ¿Dónde estudian las personas con discapacidad visual?</i>	87
<i>Actividad 2.6: La importancia de la detección</i>	92
<i>Actividad 2.7: En los ojos de María José</i>	95
<i>Actividad 2.8: Atención educativa</i>	99
<i>Actividad 2.9: Los materiales</i>	104
<i>Actividad 2.10: Una actividad para todos</i>	107
<i>Actividad 2.11: Proyecto final</i>	111
<i>Actividad 2.12: Evaluación</i>	111
<i>Para reflexionar</i>	115
Bloque 3: Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad motriz	118
<i>Actividad 3.1: Poniéndonos de acuerdo</i>	120
<i>Actividad 3.2: Entendiendo un poco más</i>	121
<i>Actividad 3.3: Escuchemos al experto</i>	125
<i>Actividad 3.4: Descubramos el caso de Manuel</i>	127
<i>Actividad 3.5: “La vida de Sofía en la escuela</i>	132
<i>Actividad 3.6: Barreras en el proceso de integración</i>	133
<i>Actividad 3.7: Conozcamos a Pam</i>	136
<i>Actividad 3.8: Integrando en mi aula</i>	138
<i>Actividad 3.9: Evaluación</i>	140
<i>Para reflexionar</i>	141
<i>Proyecto de evaluación final</i>	143
Bloque 4: Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva	145
<i>Actividad 4.1: Y a todo esto... ¿Qué es la discapacidad auditiva?</i>	148
<i>Actividad 4.2: ¿Cómo escuchamos?</i>	150

<i>Actividad 4.3: ¿Cuál es la clasificación de la discapacidad auditiva?</i>	.....	153
<i>Actividad 4.4: ¿Qué es una audiometría?</i>	.....	155
<i>Actividad 4.5: Rehabilitación comunicativa</i>	.....	156
<i>Actividad 4.6: ¿Cómo afecta al desarrollo del individuo la discapacidad auditiva?</i>	.....	158
<i>Actividad 4.7: Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva</i>	.....	165
<i>Actividad 4.8: El actuar del docente frente a la discapacidad auditiva</i>	.....	178
<i>Actividad 4.9: Evaluación</i>	.....	180
<i>Para reflexionar</i>	.....	181
Anexo 1.1 Guías de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Observación	.....	182
Anexo 1.2 Guías de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Autorreporte	.....	190
Anexo 1.3 Rúbricas	.....	199

Curso Educación Inclusiva III

Introducción

Muchas maestras y maestros del país aceptaron, desde siempre, la participación de niñas y niños con discapacidad en sus salones, pero lo hicieron como un gesto de buena voluntad. Estos maestros tuvieron que arreglárselas de la mejor manera para proporcionar una educación de calidad a estas niñas y niños, pues no tenían ningún apoyo para realizar esta labor. No fue sino hasta finales de la década de los noventa que se inició en el país de manera institucional la integración educativa, movimiento cuyo propósito era propiciar las condiciones en las escuelas para que los alumnos con necesidades educativas especiales fueran aceptados y recibieran la educación de calidad a que tenían derecho.

Han pasado alrededor de quince años del inicio del Proyecto Nacional de Integración Educativa (PNIE). El PNIE se convirtió en el actual Programa Nacional de Fortalecimiento a la Educación Especial y la Integración Educativa (PNFEEIE). Son muchos los logros que se han conseguido en este tiempo, principalmente se refieren a la aceptación de los alumnos con NEE en las escuelas y aulas regulares, la reorganización del sistema de educación especial para ponerlo al servicio de estos niños y también de los demás alumnos, la evaluación de los logros académicos de los niños con NEE con base en las adecuaciones curriculares que se diseñaron para ellos y la aceptación social de la integración.

A pesar de lo anterior, los retos también son muy grandes. Tal vez uno de los más importantes se relaciona con la capacitación y actualización de los docentes regulares y de los profesionales de educación especial. No hay duda, y hay evidencias que así lo muestran¹, que los maestros necesitan profundizar en sus conocimientos sobre las necesidades educativas especiales y la manera de atenderlas.

Durante el desarrollo del PNIE y luego del PNFEEIE, se integraron miles de niños con NEE y los resultados han sido muy alentadores. Un hecho, sin embargo, llamó la atención de las autoridades del PNFEEIE: en proporción, la cantidad de niños integrados con NEE asociadas a una discapacidad era menor a lo esperado. Por ello, se emprendieron acciones para aumentar su aceptación en las escuelas regulares.

Ahora bien, los docentes que tengan a un alumno con discapacidad en su grupo deben saber que dicha discapacidad tiene un fuerte componente contextual. Si el contexto en que se desenvuelve el niño le proporciona los apoyos que necesita, en ese contexto no tendrá discapacidad. Por tanto, la responsabilidad de quienes podemos influir en dichos contextos es hacer nuestro mejor esfuerzo para que nuestros alumnos tengan los apoyos que requieren.

¹ Por ejemplo: *García, I. (2009). Educación inclusiva en Latinoamérica y el Caribe. El caso mexicano.* Banco Mundial-UASLP.

Un alumno con discapacidad en el grupo puede enriquecerlo de distintas maneras: el docente tendrá que buscar nuevas y más efectivas maneras de enseñar, de lo cual se beneficiarán todos los niños del grupo; el alumno o alumna con discapacidad podrá mostrarle a sus compañeros que, antes que nada es niño/a, que tiene sentimientos, propósitos, temores e ideales, como los demás. Les mostrará que ser diferente es la norma, no la excepción. Les enseñará que, al ayudarlo/a, se ayudan. Al dejarse ayudar por el alumno o la alumna con discapacidad, se enriquecen, se hacen más sensibles a las necesidades de otros y a las propias.

Nadie dice que atender a un alumno con discapacidad sea fácil; de hecho, es un reto. Y cuando un maestro o maestra lo asume, el trabajo docente adquiere otras dimensiones de esfuerzo, de gozo, de aprecio por lo que se hace, independientemente de que las circunstancias personales o laborales no sean las más favorables.

Cuando un maestro o maestra asume el reto de ofrecer la mejor educación posible a un alumno con discapacidad, está asumiendo, al mismo tiempo, el reto de ofrecer esta educación a todos sus alumnos. Por eso es que afirmamos que el maestro integrador, aquél que acepta y se compromete a educar en su aula a niños o niñas con NEE, puede ser, al mismo tiempo, inclusivo; esto es, puede mostrar una preocupación importante por cada uno de los alumnos de su salón. Sin embargo, dicho maestro requiere del apoyo de sus compañeros, de su institución, y del sistema educativo en su conjunto, de otra forma puede desgastarse en un esfuerzo individual que seguramente conseguirá logros importantes, pero que a la larga puede llegar a cansarlo y hacerlo resistente a la integración de nuevos alumnos.

Propósitos

La secuencia de cursos de Educación Inclusiva I, II y III, tiene el propósito de sensibilizar a los docentes de todos los niveles educativos con respecto a las necesidades que presentan algunas alumnas y alumnos con discapacidad que atienden en sus grupos y ofrecerles estrategias para que identifiquen y atiendan sus necesidades educativas especiales. En las actividades y las lecturas se promueven la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para crear ambientes para el aprendizaje; se incentivan la curiosidad y el gusto por el conocimiento en los participantes. Además, se contribuye a la formación de una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con sus principios y valores, tales como el trabajo colaborativo. En esta secuencia de cursos se plantean, discuten y aplican (a través de la toma de decisiones y simulacros) medidas que atienden adecuadamente la diversidad cultural y lingüística, los diversos estilos de aprendizaje y los distintos puntos de partida de los estudiantes. El estilo de trabajo que se ha adoptado a través de discusiones, análisis de casos, recuperación de contenidos mediante la elaboración de productos, activación de conocimiento previo, entre otras

dinámicas, propicia la reflexión permanente de los docentes sobre sus prácticas y genera espacios de aprendizaje compartido de formación profesional. A través de la referencia y reflexión a la propia realidad áulica al tratar los temas, se busca que los docentes se identifiquen y se comprometan con los cambios que exige la educación inclusiva en su práctica cotidiana, de tal forma que reconozcan las barreras para el aprendizaje que enfrentan las niñas y los niños de distintos grupos vulnerables y que desarrollen estrategias para buscar los apoyos que precisan estos alumnos, con el fin de brindarles la educación equitativa y de calidad a la que tienen derecho.

Específicamente, el curso Educación Inclusiva III tiene como propósito familiarizar a los docentes con las cuatro discapacidades principales, de tal forma que aprendan a identificarlas, que valoren a los niños antes que a la discapacidad, que identifiquen las necesidades educativas especiales asociadas a éstas y, sobre todo, que conozcan y diseñen estrategias para ofrecer una educación de calidad a estos niños y niñas y al resto del grupo.

Organización y duración

El tercer curso en educación inclusiva está organizado en cuatro bloques, con una duración aproximada de diez horas **presenciales** por cada bloque. El primer bloque aborda la discapacidad intelectual; el segundo, la discapacidad visual; tercero, la discapacidad motora; y el cuarto; la discapacidad auditiva. En total, este tercer curso requiere de ocho sesiones de cinco horas cada una, para un total de cuarenta horas presenciales.

El bloque de discapacidad intelectual requerirá de un mayor número de horas, pues involucra repasar los conocimientos principales de los Cursos I y II. Estas horas deben restarse del bloque de discapacidad motora.

Si bien se considera que todas las actividades son importantes, el coordinador deberá realizar ajustes a la programación propuesta con base en el conocimiento del grupo y de acuerdo con las condiciones en que se esté desarrollando el trabajo. En todo caso, se deben privilegiar las actividades relacionadas con las estrategias de trabajo en el aula.

Contenidos

Bloque I. Algunas causas de la discapacidad intelectual; características de la discapacidad intelectual; identificación de esta discapacidad; trascendencia del diagnóstico de discapacidad intelectual; Síndrome de Down; identificación de las necesidades educativas especiales de los niños con discapacidad intelectual; adecuaciones curriculares; estrategias didácticas para apoyar a niños y niñas con discapacidad intelectual.

Bloque II. Características de la discapacidad visual; identificación de alumnos con baja visión; identificación de las necesidades educativas especiales de niños con discapacidad visual; atención educativa de niños con discapacidad visual en el aula regular.

Bloque III. Características de las principales discapacidades motoras: parálisis cerebral, espina bífida y distrofia muscular; identificación de las necesidades educativas especiales asociadas a las discapacidades motoras; adecuaciones de acceso; atención de niños y niñas con discapacidad motora en el aula regular.

Bloque IV. Algunos aspectos de la anatomía y fisiología del sistema auditivo; características de la discapacidad auditiva; identificación de niños y niñas con discapacidad auditiva; interpretación de audiometrías; necesidades educativas especiales de niños con discapacidad auditiva; adecuaciones curriculares; estrategias didácticas para apoyar a niños con discapacidad auditiva².

Productos

Los docentes elaborarán resúmenes de lecturas; ensayos; reportes de entrevista a diferentes protagonistas: niñas y niños con y sin discapacidad, a sus maestros y a sus familiares; reportes de visita a instituciones de atención de niños con discapacidad; síntesis de discusiones en equipo; mapas conceptuales y estudios de caso.

Evaluación

Para realizar la evaluación final se tomarán en cuenta los siguientes aspectos:

- 40 puntos obtenidos de la evaluación parcial de cada bloque (10 por bloque).
- 60 puntos en la evaluación del proyecto final.

Evaluación parcial

Para la evaluación parcial se tomará en cuenta el desempeño del participante a lo largo del bloque. El puntaje máximo a obtener por bloque es de 10 dando un total de 40 al finalizar el curso.

La evaluación parcial toma en cuenta los siguientes criterios:

1. Participación
2. Entrega de los productos esperados
3. Puntaje obtenido en la rúbrica de evaluación parcial del bloque³.

Participación

² Agradecemos la colaboración de la Mtra. Rosalva Flores Zubía y del Mtro. Karim E. Guerra Belloc, quienes realizaron una revisión técnica independiente de los bloques 1 y 2, respectivamente.

³ Para mayor información con respecto a las rúbricas, consultar el anexo 1.3

El coordinador deberá valorar la participación de los asistentes. Este punto se deja al criterio del coordinador, quien tendrá que evaluar si el participante se implicó activamente en las diferentes actividades, si su participación fue reflexiva y propositiva, si contribuyó al logro de una mayor armonía en el grupo. A la participación se le asigna solamente un punto como máximo.

Productos esperados

La entrega total de los productos esperados supone un puntaje máximo de 5. Cada bloque presentará una tabla de conversión para obtener el puntaje proporcional en el caso de que no se realicen todas las actividades.

Ejemplo: el bloque 4 tiene un total de 8 actividades, si el participante entrega los 8 productos esperados obtendrá los 5 puntos correspondientes a este aspecto.

En caso de que un participante no entregue la totalidad de productos esperados, el coordinador deberá revisar la tabla de conversión que se localiza después de la rúbrica de evaluación parcial para obtener el puntaje proporcional a los productos entregados.

Veamos un ejemplo, si la maestra Rosa entregó 6 de los 8 productos esperados del bloque 4, de acuerdo con la tabla de conversión (ver abajo) su puntaje será de 4

TABLA DE CONVERSIÓN BLOQUE 4	
Productos esperados entregados	Puntaje proporcional
8	5
7/6	4
5/4	3
3/2	2
1	1

Rubrica de evaluaciones parciales

Se refiere a la evaluación final de cada bloque. En las actividades de evaluación se proporciona una rúbrica con valores de 0 a 4. El puntaje máximo para la evaluación parcial es de 4, que sumado a un punto máximo por participación y 5 puntos máximos por entrega de productos, nos da 10, que es el máximo posible para la evaluación parcial.

Para facilitar el registro, emplee el formato que se presenta a continuación, mismo se encuentra al final de cada uno de los cuatro bloques.

Nombre del participante	Aspectos a evaluar			
	Participación (Max. 1 pt)	Productos esperados (Max. 5 pts)	Rubrica de evaluación parcial (Max 4 pts)	Total (Max 10 pts)

Evaluación del proyecto final

El proyecto final consiste en la integración de un caso. A diferencia de los cursos anteriores, su elaboración se realizará a lo largo de todos los bloques y no en las dos horas finales del último bloque.

Para elaborar el proyecto final, los participantes deberán acercarse a un centro educativo y buscar una niña o un niño que presente necesidades educativas especiales asociadas a alguna discapacidad. Deberán también entrevistar a los maestros, determinar las NEE y observar las prácticas inclusivas de sus profesores, aplicando y analizando para esto la de Evaluación de Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA). Además, deberán brindar al docente sugerencias y, de ser posible, sugerencias directamente relacionadas con adecuaciones curriculares. Siempre que haya condiciones, la presentación del trabajo deberá hacerse en Power Point o en video. Las dos últimas horas del bloque cuatro se utilizarán para la presentación de los trabajos (se tratará de que todos los participantes pasen a compartir su caso, pero si su grupo es numeroso, escoja solamente algunos trabajos al azar)

¿Cómo se evalúa el proyecto final?

El proyecto final tendrá un valor de 60 puntos y su evaluación dependerá de la entrega de lo que aparece más adelante. La idea general es asignar un 60 a los trabajos que reúnan todas las características que se pidieron a lo largo del curso y que estén elaboradas con calidad tanto en la presentación, el contenido del mismo, así como en el análisis de la GEPIA y de los videos.

El proyecto final deberá tener:

- Diseño e implementación de entrevistas a con docente(s), alumno, grupo, familia, etc. El diseño debe incluir el guión de la entrevista, con las preguntas que se harán y las opciones de respuesta (si aplica), las preguntas deberán ser pertinentes. En el reporte se deben presentar las preguntas, el análisis y una reflexión sobre los resultados y la relevancia y pertinencia de las preguntas, así como sobre el proceso de implementación en general (10 puntos).
- Aplicación, análisis y presentación de resultados de la GEPIA (15 puntos)
- Grabación o descripción de la dinámica en el aula y el análisis de las prácticas (inclusivas o no) que se realizan en la misma (15 puntos)
- Presentación de sugerencias al docente y elaboración de adecuaciones pertinentes (20 puntos).

Si el trabajo final reúne todas estas características y lo hace con calidad, el valor asignado será de 60. Utilice la siguiente tabla para el registro de la evaluación del proyecto final

Participante	Aspectos a evaluar				Puntaje total (Máximo 60)
	Entrevistas (Max. 10 pt)	GEPIA (Max. 15 pt)	Análisis de dinámica en el aula (Max. 15 pt)	Sugerencias y adecuaciones (Max. 20 pt)	

Evaluación final

La evaluación final, como se dijo anteriormente, se obtendrá de la sumatoria del puntaje obtenido en la evaluación parcial de cada bloque más el puntaje asignado al proyecto final. Utilice la siguiente tabla para el registro de la evaluación final.

Participante	Aspectos					
	Bloque 1 (máx 10 pts)	Bloque 2 (máx 10 pts)	Bloque 3 (máx 10 pts)	Bloque 4 (máx 10 pts)	Proyecto final (máx 60 pts)	Total (suma)

Los autores del curso agradecerán sus opiniones, sugerencias, quejas, consultas e incluso felicitaciones, de haberlas, a la siguiente dirección:

Dr. Ismael García Cedillo: garcia.ismael52@gmail.com

Muchos maestros y maestras se han comunicado por este medio y a todos se les ha respondido de manera puntual.

Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual



Bloque 1 Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad intelectual
--

Introducción

Han pasado muchos años desde que, en la década de los setenta, Jane Mercer acuñara el concepto de “niño retrasado mental de seis horas”. Con esto hacía alusión al hecho de que en las escuelas de educación especial había un número desproporcionado de niños y niñas hispanos y negros, en comparación con los anglos. Estos niños solamente eran considerados como “retrasados mentales” en las escuelas (la jornada escolar es de seis horas en EUA), mientras que en sus comunidades no destacaban negativamente del resto de los niños.

Años atrás se pensaba (por desgracia en algunas escuelas de nuestro país se sigue creyendo), que atender a los niños con discapacidad intelectual consistía en hacerles el favor de permitir su ingreso a la escuela y que su labor como docentes era ponerlos a realizar actividades para que pasaran el tiempo, simplemente entretenerlos, sin hacer el esfuerzo para identificar estrategias que permitieran sus aprendizajes. En algunos casos, se pensaba que se debía recurrir a los centros educativos exclusivos para niños con algún tipo de discapacidad intelectual, negándoles el derecho a la integración.

En México, el movimiento de integración educativa (ahora en vías de convertirse en educación inclusiva), ha destacado el importante papel que juegan los docentes en la integración de alumnos con discapacidad intelectual, pues en gran medida de ellos depende que, tomando en cuenta las características personales del alumno, se realicen las adecuaciones que éste precisa y con ello tanto él como sus compañeros aprovechen las ventajas que ofrece su estancia en el grupo; o bien, puede suceder que simplemente se simule la integración, esto cuando solamente se busca cumplir con algunos procesos administrativos (es decir, se da la inserción, no la integración).

Es cierto que en muchas escuelas no hay los recursos suficientes para atender las necesidades de los alumnos, algunos grupos escolares tienen demasiados estudiantes, no hay la actualización de los docentes que se necesita o en ocasiones las familias de los alumnos con discapacidad no cooperan lo suficiente; sin embargo, estas situaciones no deben utilizarse como justificaciones para no buscar las mejores estrategias para enseñar a estos niños con discapacidad, o utilizar de la mejor manera los recursos que se tienen al alcance; es decir, el profesional de la educación puede considerar la atención educativa de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad intelectual o cualesquier otro tipo de NEE como un reto personal, haciendo lo que se encuentre dentro de sus posibilidades para ofrecer una educación de calidad a todos sus alumnos, ya que de proponérselo sin duda logrará resultados importantes.

En el presente bloque se hace un repaso de lo visto en los Cursos I y II; posteriormente se revisará la etiología de la discapacidad intelectual, sus características, el Síndrome de Down, la identificación de las necesidades educativas especiales que pueden aparecer y las estrategias didácticas para favorecer su integración.

Competencias que se busca desarrollar en los docentes en el bloque

Que desarrollen la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para crear ambientes para el aprendizaje de los niños con discapacidad intelectual; que se fomenten la curiosidad y el gusto por el conocimiento teórico con respecto a la discapacidad intelectual en los participantes. Que los contenidos y actividades del bloque contribuyan a que los docentes

promocionen una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con sus principios y valores, tales como el respeto a la diversidad, el apoyo mutuo y la solidaridad, mediante el trabajo colaborativo. Que se atienda adecuadamente la diversidad, los diversos estilos de aprendizaje y los distintos puntos de partida de los estudiantes. A través de la referencia y reflexión a la propia realidad áulica al tratar los temas, se busca que los docentes se identifiquen y se comprometan con los cambios que exige la educación inclusiva en su práctica cotidiana, de tal forma que reconozcan las barreras para el aprendizaje que enfrentan las niñas y los niños con discapacidad intelectual y que desarrollen estrategias para buscar los apoyos que precisan estos alumnos, con el fin de brindarles la educación equitativa y de calidad a la que tienen derecho.

Actividad 1.1 Conociéndonos mejor

Propósito: conocer a los participantes e identificar algunas de sus características personales.

Materiales: una pelota.

Tipo de actividad: presentación y reflexión sobre la experiencia.

Tiempo: 35 minutos.

Consignas: espere las instrucciones del coordinador y posteriormente realice la lectura de las siguientes frases y seleccione una con la que se identifique.

Datos de identificación: Galicias.com. (s.f.). Recuperado el 9 de Agosto de 2011, de <http://galicias.com/frases/educacion.htm>

Frases

"Uno de los principales objetivos de la educación debe ser ampliar las ventanas por las cuales vemos al mundo." (Arnold Glasow)

"Pensar colectivamente es la regla general. Pensar individualmente es la excepción." (Gustavo Le Bon)

"Nunca consideres el estudio como una obligación, sino como una oportunidad para penetrar en el bello y maravilloso mundo del saber." (Albert Einstein)

"Lo que convierte la vida en una bendición no es hacer lo que nos gusta, sino que nos guste lo que hacemos." (Goethe)

"La única educación eterna es ésta: estar lo bastante seguro de una cosa, para atreverse a decírsela a un niño." (Gilbert Chesterton)

"Educar no es dar carrera para vivir, sino templar el alma para las dificultades de la vida." (Pitágoras)

"La Educación es el descubrimiento de nuestra propia ignorancia." (William James Duran)

"Si planificas para un año, siembra trigo. Si planificas para una década, planta árboles. Si planificas para una vida, educa personas." (Kwan Tzu)

"Enseñar es aprender dos veces." (Joseph Joubert)

"Los ejemplos corrigen mucho mejor que las reprimendas." (Voltaire)

"Educad a los niños y no será necesario castigar a los hombres." (Pitágoras)

"El secreto de la educación está en el respeto al discípulo." (Ralph W. Emerson)

"Enseñar a quien no tiene curiosidad por aprender es sembrar un campo sin ararlo." (Richard Whately)

"El principio de la educación es predicar con el ejemplo." (A. R. J. Turgot)

"Un profesor trabaja para la eternidad: nadie puede predecir dónde acabará su influencia." (H. B. Adams)

"La educación es la puerta a los demás derechos." (Katerina Tomasevski)

"Si domas a un caballo con gritos, no esperes que te obedezca cuando le hables." (Dagobert D. Runes)

"La educación consiste en enseñar a los hombres, no lo que deben pensar, sino a pensar." (Calvin Goolidge)

"Si cree usted que la educación es cara, pruebe con la ignorancia." (Derek Bok)

Lleve su silla a donde el coordinador le indique sin olvidar su Material del participante, ya que deberá leer la frase seleccionada.

Producto esperado de la actividad: conocimiento de los compañeros que participarán en el Curso III.

Actividad 1.2 ¿Qué voy a trabajar?

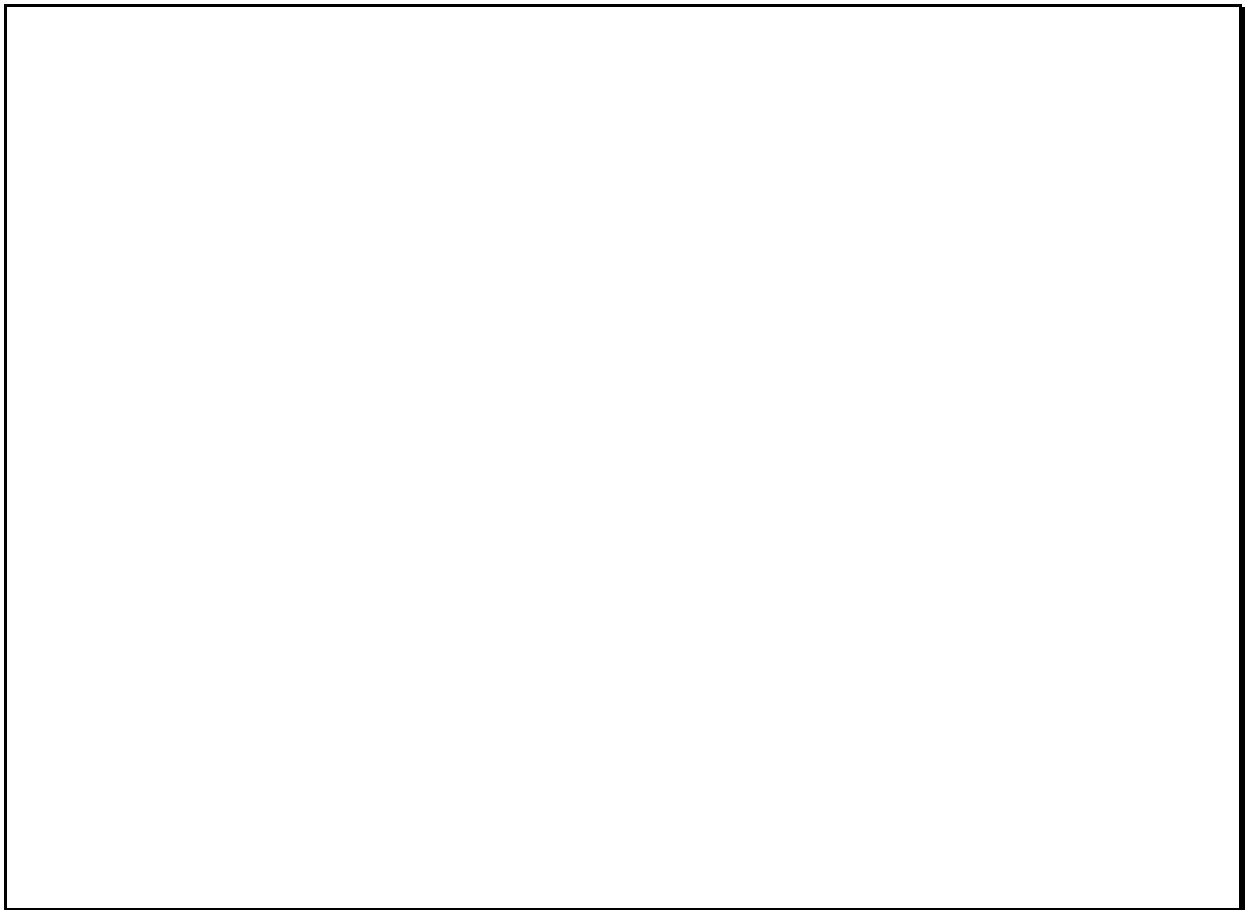
Propósito: revisar de forma breve el contenido del curso.

Tipo de actividad: reflexión/ individual.

Tiempo: 20 minutos.

Consignas: ubíquese en la parte de la estructura del curso (en el inicial de este Cuadernillo) y realice una lectura rápida. A partir de la lectura que realizó, tome notas sobre los puntos que a continuación se señalan:

- Escriba dudas que le surjan.
- Marque los bloques que le parezcan más interesantes.
- Escriba algunas de las expectativas que a partir de lo revisado le han surgido.
- Revisen la parte de evaluación.
- Revisen de qué constará el Proyecto de evaluación y la forma en que se evaluará.



Producto esperado de la actividad: dudas de los participantes, por responder a lo largo del curso y escrito con notas y expectativas en relación al curso.

Actividad 1.3 Repasando....

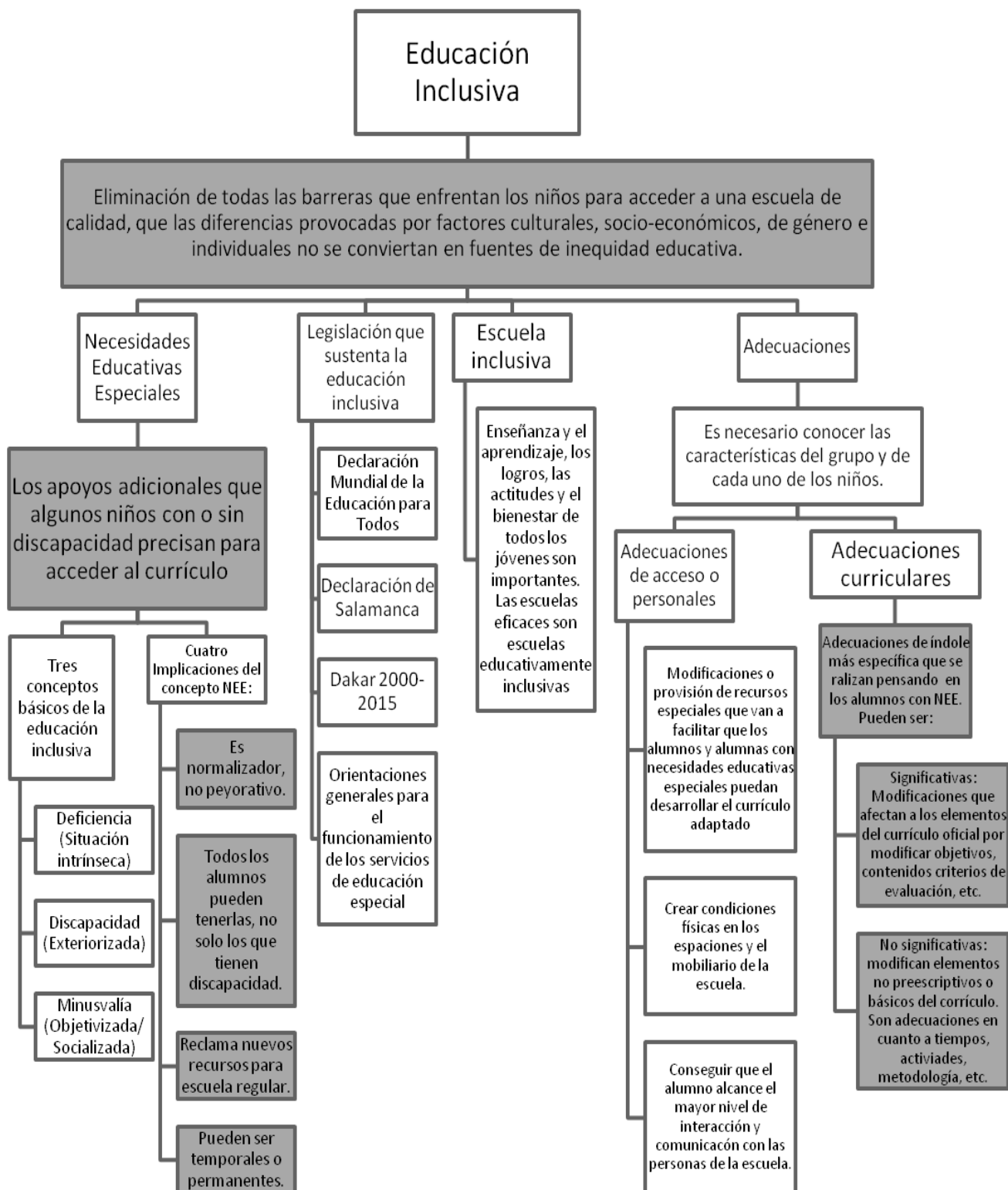
Propósito: revisar algunos conocimientos y conceptos básicos estudiados en el primer curso.

Materiales: papel bond, plumones y cinta adhesiva.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: espere a que el coordinador dé inicio a la actividad y posteriormente realice la lectura del siguiente cuadro sinóptico, en el que se sintetizan los conceptos clave revisados en el Curso Educación Inclusiva I.



De acuerdo con las orientaciones del Coordinador, en equipo realice la lectura que le corresponde y prepare la exposición del bloque asignado del Curso Educación Inclusiva II.

Bloque 1: Necesidades educativas especiales de las niñas y niños con dificultades en su competencia comunicativa.

Extracto 1.a

Datos de identificación de la lectura:

Romero, S. (1999) *La comunicación y el lenguaje: aspectos teórico- prácticos para los profesores de educación básica*. México, D. F.: SEP/ Fondo Mixto de Cooperación Técnica y Científica, México-España.

Síntesis de la lectura: esta lectura proporciona herramientas útiles para el buen desarrollo de las habilidades orales de los alumnos, realizando ejercicios que normalmente utilizamos pero dándole un enfoque distinto y haciendo énfasis en diferentes puntos que son significativos para desarrollar en nuestros alumnos formas más completas y correctas de comunicarse.

Mediación en la interacción comunicativa

Cuando los alumnos ingresan a la escuela tienen habilidades para establecer diálogos coloquiales, es decir, entre dos personas que se conocen bien, que comparten una serie de conocimientos, que platican sobre temas cotidianos y que usan el mismo registro o forma de hablar. Cuando el maestro pide a los estudiantes que platiquen sobre un tema como las vacaciones, los alumnos se limitan a contestar con una frase como: "fui a casa de mi abuelita", o "me gustan"; o dicen una serie de frases poco comprensibles o irrelevantes para quienes los escuchan, como: "vino Martín por mí y me llevó a su trabajo y ándale, que me tira y que ja, ja, ja..." Otra situación frecuente es que el maestro haga una pregunta sobre un tema visto en clase y que los alumnos contesten diciendo "sí, lo sé, pero no sé cómo decirlo".

La interacción participativa en el aula y en otros contextos requiere nuevas habilidades para desarrollar en parejas o en grupos los tipos de discurso que hemos expuesto en el capítulo 2: narración, descripción, entrevista, exposición y argumentación. Estos discursos difieren del diálogo coloquial en varios aspectos: se realizan entre dos o más personas, por lo que es necesario conocer y respetar otras reglas de interacción; entre los participantes puede existir un escaso conocimiento compartido, lo cual demanda una mayor sensibilidad a la perspectiva de los oyentes; y las formas de hablar o registros de los participantes pueden ser distintos, por lo que hay que respetar estas diferencias para evitar malos entendidos. Las estrategias que a continuación proponemos tienen como objetivo apoyar a los alumnos en la ampliación de su repertorio de reglas para la interacción comunicativa.

Explicitación de las reglas de interacción

Para participar debidamente en los distintos eventos comunicativos es necesario conocer e interiorizar una serie de reglas sobre lo que es y lo que no es válido o aceptable hacer y decir. Cuando los niños son pequeños, las madres les ayudan a conocer estas reglas enunciándolas en forma impersonal. Por ejemplo, si un niño se levanta una y otra vez de la mesa a la hora de la comida, la madre puede decirle: "acuérdate que uno no se levanta de la mesa hasta que acaba de comer", o si el niño habla mientras mastica, la madre seguramente le dirá: "no se habla con la boca llena". De esta forma, las madres ayudan a sus hijos a construir las reglas de la interacción hasta que, poco a poco, ya no es necesario explicitarlas.

En el caso de la interacción comunicativa en el aula, el profesor debe explicitar las reglas de la interacción grupal y de los diferentes tipos de discurso que se practiquen, en vez de suponer que los

alumnos las conocen y las recordarán siempre. Y en la interacción diaria debe aclarar a quienes transgredan las reglas que su comportamiento no es el adecuado: "recuerda que no debemos interrumpirnos", o "creo que tu comentario no corresponde con lo que estamos discutiendo, acuérdate de que no debemos salirnos del tema..."

Modelamiento de las reglas de interacción

El modelamiento de las reglas de interacción se consigue mediante la intervención frecuente y destacada del profesor con palabras o frases hechas que facilitan la comunicación fluida en las distintas interacciones que realiza con sus alumnos. Por ejemplo, si observa que los alumnos tienden a interrumpirse, puede decir enfáticamente "me permiten tomar la palabra...", "quisiera decir algo..."; o si los estudiantes cambian de tema sin previo aviso, puede introducir expresiones como: "hablando de otra cosa" "regresando al tema anterior..." De esta forma, los alumnos se darán cuenta de que en las interacciones comunicativas es necesario avisar verbalmente a los interlocutores de los cambios que se hacen en la interacción para que la comunicación sea más fluida y funcional.

Como norma, todo profesor debiera interactuar de manera apropiada con su grupo en todo momento, para que los alumnos vayan asimilando; el profesor puede elegir los modelos de frases según las necesidades de sus alumnos.

Análisis de los modelos

Esta estrategia consiste en seleccionar ejemplos de los distintos tipos de discurso (narración, descripción, argumentación, etc.), para analizar sus características y su estructura. Los modelos o ejemplos pueden servir para la ejemplificación de los objetivos y procedimientos de cada discurso y para ejercitarlos, y pueden tomarse de grabaciones de programas de radio y televisión o de las propias actividades de la escuela, de libros, periódicos, revistas y otros textos orales o escritos. Al analizar y seleccionar los modelos, el profesor y los alumnos deben prestar más atención a las estrategias de los participantes que al contenido.

No obstante, el contenido debe ser sencillo para facilitar la identificación de las estrategias; y los modelos deben ser breves y representativos; la brevedad facilita el análisis de los componentes del discurso.

Por ejemplo, si el modelo elegido es una entrevista de la televisión los alumnos deben analizar las preguntas del entrevistador, las respuestas del entrevistado, las actitudes de los participantes, etc.

Como se puede observar, el análisis no se centra en el tema ni en su contenido específico, sino en la estructura comunicativa del discurso.

La práctica de los discursos orales en el aula.

El desarrollo de las habilidades para llegar a dominar los distintos tipos de discurso es un proceso que requiere práctica constante. Generalmente, los alumnos no tienen experiencia en discursos orales, y el profesor debe ser tolerante en cuanto al ritmo de aprendizaje, que siempre será lento.

Para tener una idea de la complejidad de los conocimientos que los alumnos tienen que aprender, basta con comprobar el escaso número de adultos, con formación universitaria y postuniversitaria, que realmente domina estos discursos. El trabajo constante en el aula es la única forma de cambiar esta realidad en las generaciones futuras.

Utilidad de los discursos orales.

Las ventajas del dominio de las formas discursivas son diversas. Por ejemplo, una persona con buenas estrategias de argumentación suele ser más racional, más centrada en sus discusiones y más objetiva; un buen conversador tiene más amigos, es más agradable y puede tener mejores oportunidades en los terrenos escolar, laboral, afectivo y social; el buen expositor puede ganarse la vida dando conferencias, pláticas, cursos, capacitaciones o dedicándose a las ventas, aunque lo que diga no sea demasiado original, efectivo o útil; mientras alguien con severas limitaciones para exponer sus ideas, podría no llegar a concretar la difusión de un gran descubrimiento.

El maestro que reconoce la importancia de estos discursos, será más analítico y creativo para promover su desarrollo y para idear estrategias específicas para sí y para sus alumnos.

Reflexión y sistematización de la práctica

En la enseñanza siempre se emplea algún tipo de discurso, pero es posible que no se reflexione sobre él ni antes ni después de realizarlo y que su desarrollo no sea sistemático. Por ejemplo, cuando el profesor pide a sus alumnos que hagan una entrevista, suele revisar la tarea atendiendo al resultado, es decir, al contenido de la información obtenida, dejando de lado la preparación y el desarrollo de la tarea como forma de discurso.

Para que la práctica escolar permita el mejoramiento de las habilidades de los miembros del grupo en este tipo de conocimiento, es necesario que éstas pasen por un proceso de observación y reflexión sistemáticas, tanto por parte del profesor como de los alumnos. Esta práctica sistemática y reflexiva puede realizarse mediante dramatizaciones o juegos de roles, o partir de experiencias reales, a las que se aplique la observación y el análisis.

Dramatizaciones o juegos de roles.

En el aula pueden practicarse todos los discursos organizando dramatizaciones o juegos de roles sobre distintos temas escolares. Para ello hay que tener en cuenta la preparación, el desarrollo, el análisis y la retroalimentación. La preparación consiste en que el profesor y el grupo discutan cómo poner en práctica un discurso y organicen una serie de actividades al respecto, teniendo en cuenta las características del discurso, el número de participantes, sus roles (participantes activos, observadores y público), el tema y las habilidades específicas que se van a practicar, y observar sistemáticamente. En el desarrollo hay que seguir los objetivos y procedimientos acordados en la preparación. El análisis tiene por objeto conocer cómo han actuado los participantes, esto es, sus aciertos y sus fallos. Finalmente, en la retroalimentación se discuten los resultados del análisis con el fin de hacer propuestas y sugerencias para corregir los defectos.

Para ello es conveniente nombrar observadores, es decir alumnos que no participen en la actividad y que se dediquen a observar y registrar lo que sucede. Estos observadores pueden repartirse el trabajo para atender cada uno a un solo participante o a algún aspecto particular de los participantes. Por ejemplo, en una argumentación un observador puede encargarse de registrar la tesis y los argumentos de un participante, mientras que otro puede registrar las actitudes no verbales del expositor y otro la relación entre las ideas que presenta.

Experiencias reales.

Los alumnos también pueden practicar los tipos de discurso en situaciones reales fuera del aula. En este caso, se preparan igualmente definiendo los objetivos y las condiciones en que se va a realizar la experiencia. Al ser fuera del aula, no es posible incluir observadores a menos que se realice un trabajo en equipo, por lo que es conveniente recurrir a la grabación. Las experiencias de los alumnos se pueden analizar en grupos de colaboración entre pares y luego exponer los resultados en plenaria.

Bloque 2: Necesidades Educativas especiales de las niñas y los niños asociados a problemas de conducta.

Extracto 1.b

Datos de identificación de la lectura:

Navarro, Verdejo, Caravaca y Escobar. Necesidades educativas especiales del alumnado con Trastornos de conducta.

<http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad21.pdf>

Síntesis de la lectura: el artículo aborda las NEE de los niños con problemas de conducta. Propone que las conductas desafiantes tienen un origen interactivo, y el entorno o los entornos en los que se desenvuelve la vida del alumno tienen mucho que aportar para solucionar los trastornos conductuales. El aprendizaje –y la enseñanza, por tanto- de habilidades sociales, de interacción positiva con el entorno, de autorregulación, de comunicación y de uso social del lenguaje, etc., son elementos esenciales para favorecer la desaparición de comportamientos difíciles, y para que se instauren conductas adaptativas y pro sociales en el alumnado.

Necesidades educativas especiales del alumnado con Trastornos de conducta

Es importante y muy conveniente, sin embargo, definir de manera concreta y específica ambos conceptos, el de necesidades educativas especiales y el de trastornos graves de conducta porque nos interesa mucho tener un punto de partida unívoco, con el fin de que todos los planteamientos que realicemos en adelante tengan coherencia interna y validez contextual o ecológica, y que puedan a la vez servir de base para la siguiente unidad (intervención educativa en el alumnado con trastornos de conducta).

La conducta problemática o desafiante de un alumno no sólo es consecuencia de que ese alumno tenga una alteración, una discapacidad o un trastorno, sino que también es el resultado de la interacción entre él y el contexto o contextos en los que se desarrolla su vida. Por esta razón, una conducta problemática o desafiante depende o es subsidiaria tanto del alumno como del contexto (Tamarit, 1997). Todo ello implica, al fin y a la postre, que cualquier tipo de intervención que realicemos debe incidir en el alumno, pero también –y sobre todo- en los contextos (adultos – profesionales y familiares-, compañeros, organización, actitudes, metodologías, etc.).

En resumen, nuestra posición clara, y estamos convencidos que coherente, es considerar el carácter interactivo de las causas que provocan trastornos de conducta, así como el carácter interactivo de las causas que provocan una resolución adecuada de esos trastornos de conducta.

Las estrategias más correctas son la preventiva y la educativa, es decir, enseñar y facilitar el uso de habilidades sociales y comunicativas adaptativas al alumnado para minimizar las posibilidades de ocurrencia de comportamientos inadecuados o desafiantes. Como afirma Carr y sus colaboradores (1996, p. 47): “paradójicamente, el mejor momento para poner en marcha una intervención en problemas de comportamiento es cuando éstos no tienen lugar”.

Desde hace poco más de una década, aproximadamente, se entiende que las alteraciones conductuales o los trastornos de conducta son consecuencia de las dificultades que algunas personas tienen para entender, comprender y regular adecuadamente su entorno físico y social (Bollullo et al., 2006). De esta manera, los comportamientos de agresión a otros o a uno mismo, de excesiva movilidad, de rechazo o desinterés por las relaciones sociales, de actividades repetitivas o no funcionales, de acciones de carácter sexual inadecuadas en público, etc., son vistos "... como la punta del iceberg, en cuya base oculta bajo las aguas encontramos: no comprende las reglas del juego, no puede captar el sentido de la conducta social del otro, poca comprensión del lenguaje verbal y no verbal, no comprende los tabúes y significados psicosexuales, dificultades de autocontrol, carencia de empatía social, dificultades de imaginación, limitación en el control y predicción del entorno, no generalización del aprendizaje, ..." (Bollullos et al., 2006, p. 3).

Desde este punto de vista, la mejor manera de reducir y extinguir los trastornos de conducta y los comportamientos desafiantes es –como concretaremos en la siguiente unidad mejorar sus habilidades adaptativas (comunicación, relación social, comprensión lingüística, competencia curricular, uso de servicios de la comunidad, disfrute del ocio y tiempo libre, etc.). Esta mejora de las habilidades adaptativas de un alumno o alumna que manifiesta trastornos de conducta implica necesariamente la enseñanza explícita e intencionada de las mismas. Y ello nos corresponde a nosotros, al entorno escolar y familiar.

En cualquier caso, el **alumnado con trastornos de conducta necesita** (Bollullos et al., 2006; Reyzábal, 2006):

- 1.-Adquirir habilidades sociales (de interacción, autodirección, autorregulación, planificación, flexibilidad, autonomía, etc.) que le permita interactuar con sus compañeros y con sus profesores de forma cada vez más ajustada y más generalizada.
2. Alcanzar metas académicas realistas y funcionales que estén planificadas con antelación.
- 3- Mejorar el uso del lenguaje verbal (o de cualquier otro sistema o forma de comunicación) como elemento de interacción y de regulación de la conducta.
- 4- Optimizar las habilidades de procesamiento de la información (percepción, atención mantenida y memoria), principalmente la atención mediante la utilización de programas que mejoren y aumenten la reflexividad, el control de la impulsividad y la propia atención.
- 5- Intervenir y colaborar en la elaboración de normas para facilitar la extinción de las conductas desajustadas.
- 6- Desenvolverse en ambientes estructurados y predecibles, con suficientes claves visuales de organización espacio-temporal.
- 7- Recibir una atención individualizada en ambientes más estructurados que posibiliten el adecuado desarrollo personal y el éxito escolar.
- 8- Desarrollar estrategias de aprendizaje que faciliten el desarrollo de hábitos de trabajo cada vez más autónomos.
- 9- Adquirir la capacidad de anticipar y prever los resultados de las propias conductas.

10- Participar en actividades que favorezcan el desarrollo moral y ético.

INTERVENCIÓN.

La intervención siempre vendrá ajustada a la hipótesis explicativa de la conducta problema. Es conveniente hacer planteamientos de intervención de tipo "paquete", esto es, varias estrategias simultánea o sucesivamente. Algunas son las siguientes:

- Modificaciones curriculares, enriquecimiento del ambiente, estimulación sensorial específica,...
- Modificación de las contingencias de reforzamiento: extinción, reforzamiento de conductas incompatibles o alternativas, reforzamiento de tasa baja, prevención de respuesta, tiempo fuera,...
- estrategias más intrusivas: restricción física, estímulos aversivos, etc.
- Co-ayuda de tratamientos farmacológicos, específicos o generales (neurolépticos, antagonistas opiáceos, tranquilizantes, antiepilépticos, etc.).

Bloque 3: Necesidades educativas especiales de niñas y niños que viven en pobreza extrema.

La siguiente lectura nos proporciona un panorama general la relación que existe entre educación y pobreza; se pide que, a partir de la misma, identifiquen algunas necesidades educativas especiales que podrían presentar estos alumnos y las estrategias para atenderlas.

Extracto 1.c

Datos de identificación de la lectura:

Parada, M. B. (1999). Educación y pobreza: una relación conflictiva.

Síntesis de la lectura: el presente artículo analiza la relación entre educación y pobreza, considerando a ésta como una relación construida, "no natural", teniendo como objetivo dar a conocer cuáles son las consecuencias prácticas de esta relación, la cual está formada por una idea ampliamente generalizada en el imaginario social de la sociedad.

Educación y pobreza: una relación conflictiva.

Sylvia Schmelkes resume la paradoja de la investigación educativa (IE) ante la relación entre educación y pobreza (REP): "Difícilmente los que nos dedicamos a la educación estamos dispuestos a aceptar que la educación es impotente frente a la pobreza; difícilmente accedemos a admitir que la actividad educativa carece de la capacidad de contribuir a la creación de una sociedad más justa, a la formación de individuos autónomos, creativos y participativos y al mejoramiento del nivel de vida de la colectividad social en la que se encuentran insertos los beneficiarios del hecho educativo" (Schmelkes, Sylvia, 1995: p. 13).

La reflexión anterior define que, si bien no se puede demostrar que la educación "saca" a los pobres de la pobreza, tampoco demuestra que se pueda prescindir de la educación en el combate contra la pobreza.

Los aportes de la IE, limitados en cuanto a responder con claridad a cómo la educación se relaciona con el ingreso, y con una visión "prestada" todavía en muchas de sus partes, nos remiten en el fondo

a considerar una posición acerca de la definición de pobreza. A partir de la constatación de la coexistencia de educación deficiente con educandos situados por debajo de la línea de pobreza, el punto crítico se vuelve precisamente la “línea de la pobreza”.

Los ejercicios de identificación de las carencias educativas se asocian a quienes están por debajo de la línea de pobreza como una característica adicional de su pobreza. Por eso, aventurar que la carencia educativa es causa de la pobreza, entendida ésta como una ubicación respecto de la línea de la pobreza, requeriría un ejercicio complejo de demostración mediante el cual se proporcione evidencia acerca de cómo crece o no el ingreso de una persona según asista a la escuela o no. Al momento, no hay disponible un ejercicio semejante. Lamentablemente, tampoco se dispone de un análisis utilizable para demostrar lo complementario: sólo aquellos que se han educado tienen ingresos por encima de la línea de la pobreza. La evidencia disponible muestra que en forma mayoritaria los pobres carecen de educación, o que la disponible es deficiente. Sabemos también que la educación deficiente se acentúa en las zonas pobres, aun cuando existan casos de educación excelente en dichas zonas.

Esto nos lleva a considerar la orientación de la política educativa, principalmente gubernamental. Es necesario analizar las medidas político-prácticas puestas en juego por el Estado, responsable de la educación nacional, para atenuar las deficiencias educativas, independientemente de su efecto demostrable en la disminución de la pobreza.

Se puede al menos establecer que el gobierno mexicano ha realizado un esfuerzo sistemático por enfrentar el problema de la deficiente educación, no siempre con éxito, según los estudiosos.

Los estudios de la política educativa muestran la generación de dos tipos de estrategias para aterrizar la política: una de carácter emergente o de corto plazo, y una de largo alcance, para el largo plazo. Entre las primeras están: el incremento de la cobertura, es decir, la relación entre lugares disponibles y población escolar, la atención a la reprobación, la retención, el rezago y la deserción; desde 1995, la atención especialmente a la evaluación y la formación de docentes. Entre las segundas están: la capacitación del magisterio (por ejemplo, un decidido impulso al postgrado magisterial); la implementación de políticas docentes alternativas con base en dos corrientes: la tecnología educativa, hoy denominada de desarrollo instruccional, y el humanismo pedagógico, centrado en la revalorización de la docencia y del docente (Muñoz Izquierdo, 1998).

Una manera sencilla de darse cuenta de los esfuerzos del gobierno en la materia son los datos relativos al financiamiento de la educación. Habiendo crecido con fuerza en las décadas anteriores, los '90 muestran un cierto estancamiento tanto en la proporción del gasto del gobierno como en proporción con el PIB. Si hacemos caso a los elementos aportados por la IE, se puede decir, de manera un tanto heterodoxa, que los pobres desde la educación son, entre otros:

- Los niños y niñas que no asisten a la escuela, y especialmente si viven en áreas rurales, en comunidades de pocos habitantes (menos de 100), o en zonas urbanas marginadas.
- Las niñas de más de 12 años, especialmente si viven en zona rural o marginada urbana.
- Los niños y niñas indígenas del país, en su mayoría.
- Los indígenas en general.
- Los analfabetos, totales y funcionales, del país.
- Los niños que reprueban grado y casi seguro desertan a continuación de la escuela.
- Los niños y los jóvenes desertores, especialmente los urbanos.
- Los niños escolares con deficiente aprovechamiento escolar, y que deben repetir cursos.
- Los jóvenes y adultos rezagados por edad en la terminación de la primaria.
- Los niños y jóvenes que asisten a escuelas ubicadas en zonas rurales y urbanas marginadas, porque acceden a una educación deficiente.

- Los niños y jóvenes que asisten a la escuela pero no gozan de una atención adecuada a su situación socioeconómica por parte de los docentes.
 - Los niños y jóvenes que, habiendo culminado los ciclos escolares con éxito, no pueden demostrar la adquisición de las competencias culturales básicas.
- En suma, los pobres son quienes no acceden a la escuela, quienes acceden en condiciones inequitativas, y quienes reciben educación irrelevante o ineficiente.

Bloque 4: Necesidades educativas especiales de las niñas y niños con aptitudes sobresalientes.

Extracto 1.d

Datos de identificación de la lectura:

SEP. (2006). Propuesta de intervención: Atención educativa a alumnos y alumnas con aptitudes sobresalientes. México, D.F.

Síntesis de la lectura: la presente lectura revisa en primera instancia el concepto de enriquecimiento, siendo ésta una estrategia de intervención que tiene como objetivo brindar aportaciones significativas al proceso de atención educativa de los alumnos con NEE asociadas con aptitudes sobresalientes. Posteriormente, se hace mención al enriquecimiento del contexto educativo, definiendo los tres tipos de enriquecimiento.

Aptitudes sobresalientes

“Los niños, niñas y jóvenes con aptitudes sobresalientes son aquellos capaces de destacar significativamente del grupo social y educativo al que pertenecen en uno o más de los siguientes campos del quehacer humano: científico-tecnológico, humanístico-social, artístico o acción motriz. Estos alumnos, por presentar necesidades específicas, requieren de un contexto facilitador que les permita desarrollar sus capacidades personales y satisfacer sus necesidades para su propio beneficio y el de la sociedad”.

Enriquecimiento

El enriquecimiento se caracteriza por el desarrollo de experiencias de aprendizaje diferenciadas que parten del reconocimiento de las capacidades, aptitudes, intereses y estilos de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Estas experiencias pretenden ser apropiadas y estimulantes para todos los alumnos, presenten o no necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, aspecto que es de suma importancia ya que no sólo se pretende favorecer al alumno con aptitudes sobresalientes, sino a toda la comunidad educativa de la que forma parte. En este sentido, se busca que las experiencias diferenciadas de las que sean partícipes los alumnos partan del reconocimiento de sus aptitudes y capacidades individuales que hay que favorecer.

Enriquecimiento del contexto educativo

El enriquecimiento del contexto educativo se entiende como una serie de acciones planeadas estratégicamente para la mejora de la práctica educativa mediante el enriquecimiento del contexto escolar, áulico y extracurricular que se lleva a cabo al interior de la escuela a través del trabajo colaborativo, dinámico y facilitador del conjunto de sus actores y que, a su vez, ofrece una mejora en la organización y funcionamiento escolar y en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La escuela es un espacio importante, promotor de experiencias y aprendizajes significativos para alumnos y alumnas, maestros y maestras, y la familia o tutores. Para ello, la escuela debe asumir que

existen cambios constantes en el contexto social, cultural y familiar, y que éstos impactan indiscutiblemente en las formas en que se concibe la práctica educativa.

Ante estos cambios y situaciones, y ante el reto de satisfacer las demandas de aprendizaje identificadas en los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, la escuela requiere de nuevas ideas o planteamientos que impliquen la reorganización y reorientación de su trabajo educativo, así como de la realización de ciertos ajustes en el diseño y desarrollo de la programación del aula, y el establecimiento de nuevos contactos, para la realización de proyectos coordinados con otras instituciones educativas, sociales, culturales, artísticas o deportivas. Con estas acciones tanto maestros como alumnos tendrán la oportunidad de acceder a nuevos horizontes y enriquecer su trabajo. En este sentido, es necesario precisar que la participación de estos actores no se percibe de manera aislada, sino por el contrario: se requiere de un trabajo coordinado, corresponsal y comprometido para dar cumplimiento a los fines propuestos. El éxito de la propuesta dependerá, en gran medida, de la organización del trabajo.

Tipos de enriquecimiento

Son tres los tipos de enriquecimiento que conforman esta propuesta de intervención pedagógica: A) enriquecimiento del contexto escolar, B) enriquecimiento del contexto áulico, y C) enriquecimiento extracurricular.

A) El enriquecimiento del contexto escolar contempla la inclusión de programas o estrategias didácticas que favorezcan el desarrollo de habilidades de los alumnos con necesidades educativas especiales asociadas con aptitudes sobresalientes, de tal modo que en el diseño del proyecto escolar y en el sistema organizacional de la escuela se fortalezca la intervención educativa de estos alumnos como parte de la atención que se ofrezca a la diversidad de la que forman parte.

B) El enriquecimiento del contexto áulico se basa en la consideración de programas y propuestas de intervención pedagógica que favorezcan el desarrollo de las habilidades identificadas en cada uno de los alumnos, concretadas en la propuesta curricular adaptada, y en la realización de adecuaciones en los elementos del currículo, ya sea en la metodología, la evaluación, los contenidos o propósitos educativos.

C) El enriquecimiento extracurricular consiste en el fortalecimiento del proceso educativo a través del establecimiento de vínculos interinstitucionales, con profesionales o instancias fuera de la escuela dispuestos a desarrollar programas específicos que respondan a los intereses y aptitudes de los alumnos que no tienen fácil cabida en los contenidos curriculares de la escuela.

(Tomado de SEP, 2006, p.196, 197)

Bloque 5: Necesidades educativas especiales asociadas con trastornos del espectro autista.

Extracto 1.e

Datos de la lectura:

Repeto Gutiérrez, S. (2008) Naturaleza de los Trastornos del Espectro Autista. Los trastornos generales del desarrollo: una aproximación a la práctica Vol I. Los trastornos de espectro autista. Junta de Andalucía. Recuperado el 8 de julio de 2010, de www.juntadeandalucia.es

Síntesis de la lectura: este artículo hace mención a la evolución de concepto de Trastornos de espectro autista y menciona las características más importantes de esta población.

LA POBLACIÓN DE PERSONAS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA

Una de las principales dificultades que pueden tener los profesionales en su trato con esta población son las diferencias entre las diversas formas en que manifiestan esas dificultades mentales que caracterizan al autismo, cuya consecuencia es una considerable variedad entre sus miembros. En la actualidad, algunos autores (Filipeck y otros) utilizan como sinónimo los términos Trastornos del Espectro Autista (TEA) y Trastornos Generalizados del Desarrollo (TGD), mientras que otros (Wing y otros) consideran los TEA como una población más amplia, dentro de la cual estaría inserta la población con TGD. En realidad, sólo éstos están reconocidos dentro de las clasificaciones internacionales de enfermedades más utilizadas en occidente, la DSM IV y la Clasificación internacional de enfermedades (CIE 10). En ambas se definen los TGD como trastornos del desarrollo con varias posibles denominaciones: Trastorno Autista, Trastorno de Asperger, Trastorno Desintegrativo, Síndrome de Rett, Trastorno autista no especificado. Un instrumento que resulta muy útil para explicar por qué se consideran integrantes de este colectivo de personas con TEA a sujetos aparentemente muy diferentes entre sí es el Inventario de Espectro Autista, elaborado por Ángel Rivièr en 1997. En este inventario, el autor engloba las diferentes manifestaciones comportamentales, ya sean carencias, excesos o simplemente peculiaridades, que se pueden apreciar en esta población, como consecuencia de la interacción de sus déficits cognitivos relacionados con el autismo, y otras características personales. Rivièr agrupa dichas conductas en cuatro dimensiones: socialización, comunicación y lenguaje, anticipación y flexibilidad, y simbolización.

Datos de identificación de la lectura: Madero Cañete, L. (2008) Modelo de organización y funcionamiento de un aula específica. Los trastornos generales del desarrollo: una aproximación a la práctica Vol I. Los trastornos de espectro autista. Junta de Andalucía. Recuperado el 8 de julio de 2010, de www.juntadeandalucia.es

Síntesis de la lectura: en esta lectura encontramos cómo trabajar con alumnos TEA en el salón de clases, los objetivos, la metodología, los contenidos y materiales.

Algunos de los aspectos metodológicos y estrategias concretas más relevantes en la intervención con el alumnado afectado por alguno de los trastornos del espectro autista son:

Uso de ayudas visuales

Para la mayoría de los alumnos y alumnas con alguno de los trastornos del espectro autista, la información verbal se escapa a su entendimiento. Necesitan de soportes visuales en los que aquello que se les comunica o se les quiere enseñar sea claramente perceptible. Por este motivo, el uso de fotografías, dibujos, pictogramas u objetos reales será de vital importancia para el desarrollo de una metodología de trabajo adecuada al estilo de aprendizaje de este alumnado. Es importante tener en cuenta que las ayudas visuales deberán estar adecuadas al nivel de abstracción y de simbolización que posea el alumno concreto con el que estemos trabajando. De este modo, habrá casos en los que tengamos que recurrir al objeto real como apoyo visual y casos en los que podamos utilizar un simple dibujo con escaso parecido a la realidad o incluso el código escrito.

Utilización de agendas: “Las dificultades de previsión que padecen las personas autistas constituyen uno de los déficits más importantes a la hora de entender e intervenir ante conductas desconcertantes, sensación de desconexión, y en la presencia de estados de ansiedad, nerviosismo e incluso problemas de conducta. No hace falta recurrir a explicaciones psicológicas técnicas para

ponerse en el lugar de una persona que raramente sabe con quién va a estar o qué va a hacer, y entender la aparición de estados de inquietud, llantos por desamparo o conductas agresivas dirigidas hacia sí mismo o hacia los demás". (Ventoso y Osorio, 1997). Las agendas personales permiten al alumnado con trastornos del espectro autista desarrollar capacidades de anticipación y predicción, lo cual le permitirá ajustar sus conductas a cada situación. Estas agendas también han de ser elaboradas con imágenes (o con textos, si el niño domina la lengua escrita) y han de responder a los mismos niveles de abstracción que se indicaron al hablar de las ayudas visuales.

Estructuración de las tareas: Las actividades deben ser muy claras para el alumnado con alguno de estos trastornos, por lo que se deben buscar estrategias que les permitan conocer de manera sencilla e inequívoca el propósito de la actividad. Algunas de estas estrategias pueden ser la estructuración de la tarea por bandejas o la ordenación de actividades por estanterías. La primera de estas estrategias consistiría en secuenciar una tarea en diferentes pasos y colocar bandejas de manera sucesiva con los materiales necesarios para cada uno de los pasos de la actividad, de manera que el alumno o la alumna sepan perfectamente cuál es el proceso a seguir. En cuanto al uso de las estanterías, es útil para que el alumno realice de manera autónoma varias tareas de forma sucesiva. El procedimiento sería el siguiente: cada balda de la estantería cuenta con una tarea organizada de manera horizontal (igual que en el sistema de bandejas). La estructuración de las baldas, simplemente permite una organización vertical en la que una vez finalizada la tarea de la primera balda, se pasa a la de la segunda y así sucesivamente.

Aprendizaje sin error: Una de las dificultades cognitivas que suelen presentar los alumnos y alumnas afectados por alguno de los trastornos del espectro autista es la generalización y la transferencia de los aprendizajes, muy unida a un tipo de pensamiento concreto. Por este motivo, debemos asegurarnos de que nuestro alumnado realiza las tareas sin darle la oportunidad de equivocarse. No debemos utilizar estrategias de ensayo-error, ya que, de este modo, sólo conseguiríamos que el alumno afianzase realizaciones incorrectas de las tareas. Así, debemos procurar ofrecer todas las ayudas que sean necesarias para que las ejecuciones sean correctas desde el principio. Para cumplir con este principio de aprendizaje, será necesario en muchas ocasiones recurrir al moldeamiento de las conductas. Al hablar de moldeamiento nos referimos a la instigación física directa sobre el alumno o la alumna, cogiendo su propia mano para que realice una determinada actividad de la manera correcta, modificando una determinada postura... Hay que tener en cuenta que no todos los alumnos o alumnas van a acceder a este contacto físico, al menos en estadios iniciales de interacción con el adulto.

Tratamiento de las conductas con consignas visuales: En numerosas ocasiones, el uso de imágenes también ayudará a controlar determinadas conductas. Por ejemplo, si uno de nuestros alumnos muestra una fijación por abrir las puertas de los armarios, puede ser útil colocar un símbolo de prohibición en esta puerta: un semáforo en el que se pueden alternar el rojo y el verde para determinar cuándo se pueden abrir las puertas y cuando no. En otras ocasiones puede resultar de gran utilidad entregar al alumno una foto suya realizando la conducta que se quiere que haga. Por ejemplo, esta estrategia suele funcionar para regular los tiempos de espera, si le entregamos al niño una fotografía suya esperando. Por último, es necesario señalar que, en determinadas ocasiones será conveniente incluir dentro de la agenda un tiempo para la realización de algunas de las conductas del alumno. Es decir, si al alumno le gusta tirarse en la colchoneta de la clase y patear,

identificaremos esta tarea con una imagen y la colocaremos en la agenda, de manera que el niño o la niña sepa cuándo puede realizar la conducta en cuestión.

Bloque 6: Necesidades educativas especiales de niñas y niños con VIH/SIDA.

El tema del VIH es controversial. Son escasas las investigaciones sobre este padecimiento y no existen muchos trabajos sobre el VIH en el contexto escolar. La siguiente lectura nos proporciona un panorama general de cómo viven estos niños y niñas. Se recomienda que a partir de la misma identifiquen, si así lo consideran, algunas necesidades educativas especiales que podrían presentar estos alumnos.

Extracto 1.f

Datos de identificación de la lectura:

Domínguez. (2007). Crisis institucional y relaciones de género: niñas, niños y adolescentes viviendo con VIH-Sida en Argentina. Rev. Otras miradas, 7(1), 153-158.

Síntesis de la lectura: el artículo es un trabajo realizado en Argentina acerca de la situación en la que viven niños y niñas portadores del VIH: Hace referencia al tratamiento, la situación familiar, escolar y de confidencialidad respecto al diagnóstico de VIH.

Situación de las niñas y los niños que viven con VIH-sida

Fueron diagnosticados de pequeños/as, por infecciones que orientaron la mirada médica hacia el VIH. Reciben la misma medicación que los/as adultos/as y aunque existe un formato en jarabe, la presentación y el sabor del medicamento no respeta los patrones corrientemente utilizados para los medicamentos pediátricos. Por otro lado, estas y estos niños son y han sido objeto de intensa intervención médica: con estudios periódicos, muchos/as de ellos/as han estado internados/as a causa de las enfermedades vinculadas al VIH. La medicación, jarabes para los/as más pequeños/as y pastillas para los/as más grandes (varias pastillas y dosis de jarabes cada doce horas) generalmente les provoca efectos adversos (vómitos, diarreas, somnolencia, etc.) De lo anteriormente expuesto se deduce que la administración de los medicamentos requiere de una conducta metódica y disciplinada. El personal médico afirma que las dosis salteadas o suspendidas pueden provocar resistencias a las drogas con el consiguiente perjuicio para la salud de las y los pacientes. Si bien las conductas de los/as niños/as en general difieren de la de los/as adolescentes en lo relativo a la búsqueda de autonomía del mundo adulto (vivan o no con VIH-sida), pues, dependen de sus cuidadoras para la toma del medicamento (sus madres o las mujeres que los cuidan están pendientes de los horarios de las tomas de los medicamentos.

Si bien es ampliamente reconocida por los/as pediatras el papel central de las cuidadoras en las enfermedades de la infancia, en el caso específico del VIH-sida pediátrico su tarea se complejiza. Cuando las cuidadoras son a la vez las madres, nos encontramos con mujeres que no necesariamente atienden su salud como la de sus hijos/as. Esta conducta es corriente tanto en padres como en madres de niños/as denominados “sanos” pero que puede impactar negativamente en su vida viviendo con VIH-sida cuando sus madres también viven con el virus y requieren tratamiento.

Las familias: Madres y/o Cuidadoras

La estructura familiar de los/as niños/as que viven con VIH-sida como la de los “afectados” nos permite identificar tres formas de organización: 1) matrifocalidad, con la madre sola o esporádicamente acompañada por parejas masculinas (sean o no padres de los niños/as); 2) a cargo de abuelas maternas (solas o conviviendo con sus maridos) y 3) a cargo de otro familiar y/o tutora/tutor. Por lo que podemos afirmar que usualmente son siempre mujeres las que asumen el cuidado de los/as niños/as, sean éstas del grupo de parientes de la niña o niño, pareja del padre, responsables de instituciones denominadas “hogares” o familiares femeninos de tutores.

En condiciones de extrema pobreza, las personas que tienen la guarda o son tutoras de los niños, pueden gestionar subsidios para una alimentación especial requerida por el tratamiento y para cubrir los gastos de los traslados hasta los servicios de salud.

La reorganización familiar a la muerte de la madre coloca a los/as niños/as en situaciones de conflictividad cuya existencia es previa a pérdida materno/paterna.

En casi todos los casos en que hemos hablado con las madres, éstas haber atravesado momentos de “depresión”, “desaliento” y “falta de cuidado”. Por otro lado está el sentimiento de “culpa” por haberles transmitido el virus. Las y los médicos/as nos han referido que cuando las mujeres abandonan los tratamientos y los controles de salud, esta conducta puede facilitar el comienzo del deterioro de su salud con el consiguiente peligro de muerte. En el grupo estudiado existen además “otras” muertes por VIH-sida en el grupo familiar: padres (varones), tíos y/o hermanos fallecidos por sida.

Las y los profesionales de la salud y las cuidadoras concentran sus esfuerzos para evitar que las y los niños/as abandonen el tratamiento. La correcta administración de los medicamentos favorece el control de la infección hasta tornarla a veces imperceptible. Es muy común oír de parte del personal de salud que estos niños/as están “acostumbrados/as” a recibir periódicamente catorce, y hasta veintiún pastillas. Los/as más pequeños/as toman jarabe: “tres drogas que la abuela dosifica en tres medidas mezcladas y administradas con una jeringa de 5 ml²⁸. Cuanto más pequeños/as, menor es la resistencia de los y las niños/as para la administración de la medicación. El personal de salud refiere con mayor frecuencia conflictos en la toma del medicamento en la adolescencia diferentes motivos: porque postergan los horarios o dejan de tomar la medicación cuando están fuera de sus casas, debido a los efectos adversos: mareos o vómitos y porque prefieren ocultar a las personas el nombre de la afección.

Develamiento vs ocultamiento familiar

En este grupo en particular los/as niños/as hasta aproximadamente los 10 a 12 años desconocen el nombre de la afección por la que realizan tratamiento. Por su parte, las y los médicos/as recomiendan que a partir del momento en que los/as chicos/as comienzan a leer y a preguntar sobre la medicación que reciben periódicamente, los/as cuidadores/as deberían informarles acerca de la verdad de su diagnóstico. A esta instancia se la ha dado en llamar develamiento (disclosing). La bibliografía disponible con relación al tratamiento y al cuidado de los/as niños/as que nacieron y viven con vih-sida²⁹, recomienda que los padres, las madres y/o cuidadores/as informen, según la edad y la madurez de la niña o del niño el diagnóstico de su afección.

- El niño y la niña tienen derecho a estar informado/a y, debido a que la información es un proceso, se debe trabajar desde el primer momento para que no se conforme como un secreto, respetando hasta dónde el/la niño/a quieren saber” (Infección VIH/SIDA, Guía para Pediatras, Diagnóstico, tratamiento y conductas clínicas, Comité Nacional de

Infectología Pediátrica, Sociedad Argentina de Pediatría, 2004:42)”

Sin embargo, en el trabajo de campo hemos registrado otra conducta, más extendida que a la que he denominado ocultamiento.

Las y los familiares sostienen esta práctica bajo el pretexto de evitar que los/as chicos/as se enteren de su verdadera situación de salud o para protegerlos/as de las posibles discriminaciones en su entorno. Del mismo modo se ocultan las razones del fallecimiento y/o ausencia de los padres, las madres o los/as familiares, sobre todo cuando están presos. Las “cuidadoras” han brindado diversas explicaciones en relación a esta decisión: para proteger de la intimidad de los niños y las niñas, por temor al enojo de éstos/as hacia ellos/as o sus padres/madres, por temor a que divulguen el nombre de la enfermedad y que en consecuencia sean discriminados/as “viste cómo son los chicos, se lo cuentan a sus amiguitos y después ellos se lo cuentan a sus padres y a otros amiguitos, y va a hacer que se le alejen todos” (Tía de Peque (9años), notas de campo, noviembre de 2005) En este sentido y sobre todo en nombre de su protección, se vulnera el “derecho a saber” de estos/as chicos/as, cuando se “oculta” el diagnóstico, cuando se niega o retacea información.

Bloque 7: Necesidades educativas especiales de niñas y niños de culturas distintas.

Extracto 1.g

Datos de identificación de la lectura:

Hirmas, C. (2009). Educar en la diversidad cultural: aprendizajes desde la experiencia innovadora en América Latina. *Revista Latinoamericana de inclusión educativa*, 9(2).

Síntesis de la lectura: desde su creación en el año 2001, la Red INNOVEMOS²⁶, coordinada por la Oficina Regional de UNESCO, viene realizando un trabajo de identificación, registro y difusión de experiencias educativas consideradas innovadoras en diversos ámbitos temáticos, las que han sido objeto de investigación, evaluación y sistematización. El estudio comparado²⁷ de más de 50 experiencias desarrolladas en Latinoamérica relacionadas con la atención educativa a la diversidad cultural y dos estudios de caso, permiten visualizar la estrecha vinculación entre prácticas pedagógicas transformadoras, la dinámica mutuamente reforzadora de la comunidad educativa y la comunidad local y la relevancia del rol Estado como garante, dinamizador y sostenedor de una educación pública de calidad. El aporte significativo de las experiencias referidas, reside en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural de sus estudiantes, familias y comunidades, como punto de partida para el desarrollo de nuevos aprendizajes y afirmación de su identidad. A su vez, la vida en los centros educativos promueve relaciones interculturales de respeto y fraternidad en un contexto sociogeográfico local y subregional, caracterizado por la multiculturalidad.

²⁶ La Red de Innovaciones Educativas para América Latina y el Caribe, coordinada por UNESCO www.redinnovemos.org, es un espacio interactivo y foro permanente de reflexión, producción, intercambio y difusión de conocimientos y prácticas acerca de la innovación y el cambio educativo, que contribuye al mejoramiento de la calidad de la educación en sus distintos niveles educativos, modalidades y programas.

27 Este estudio corresponde al segundo volumen de la Colección Innovemos publicada el 2008 Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina. UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 2008. Las experiencias mencionadas se han identificado y se encuentran disponibles en este estudio y en el sitio de la Red Innovemos.

Las reflexiones que a continuación se presentan, se articulan alrededor de aprendizajes derivados de las experiencias, acudiendo a los testimonios proporcionados tanto en las sistematizaciones aportadas a la Red como en los estudios de caso.

Valoración

La escuela incorpora a la comunidad y ésta aporta sus conocimientos y colaboración directa en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Apoyarse en el conocimiento y soporte pedagógico de los padres y comunidad, suele ser un elemento potenciador de la capacidad de los centros educativos para educar y es un factor altamente estimulante para los aprendizajes de niños, niñas y jóvenes. Así en Bolivia, ciudad de Oruro, el aprendizaje de la música tradicional propia de Karankas, Soras y Urus, tiene como punto de partida las experiencias de vida y la herencia cultural de los mayores. Los contenidos teóricos se desarrollan al mismo tiempo que los prácticos, conjugando el estudio acerca de la persistencia y resistencia cultural, el conocimiento de la vida comunitaria, los aspectos socioculturales, económico-productivos, el conocimiento específico de la música andina, o de los instrumentos autóctonos, con el dominio de técnicas de respiración, ejecución instrumental, coreografía e interpretación musical. La música se convierte en un eje articulador del currículo y se vincula con otros aprendizajes como la danza, las poesías, la ritualidad andina, la solidaridad y la hermandad.

Las escuelas adaptan el currículo y la enseñanza a los contextos de vida y cultura de las comunidades indígenas, afro descendientes u otras.

Para responder con pertinencia y relevancia a las necesidades educativas, el currículo de varias experiencias articula los conocimientos, habilidades, concepciones y creaciones de los pueblos originarios al currículo básico, lo que permite a los educandos aprender inmersos en la dinámica y problemática cultural, social y económica. Uno de los primeros pasos, obligado en varios proyectos para responder a los requerimientos de desarrollo educativo local, es el diagnóstico inicial. Esto ha permitido a muchas instituciones descubrir las herramientas, recursos y competencias humanas de que disponen; sopesar el compromiso y las voluntades con que cuentan; identificar las posibilidades de proyección laboral y cultural, e identificar puntos de partida.

Como se expresa en el estudio de caso de la Escuela Normal de Uribia, “el estudio de la cosmovisión wayüu es transversal y se realiza desde el grado primero hasta el ciclo complementario. Las investigaciones se realizan desde el ser wayüu, desde la forma como este grupo indígena asume la vida y la muerte. Se acude a la personificación de los dioses mitológicos, se indaga por el origen de la naturaleza, de las plantas, de los animales. Cómo surgió el dios de la lluvia, el dios del sol, el dios de la luna, hasta toparse con el tema del origen de los distintos clanes que componen la comunidad wayüu. Se reitera la pregunta por la vida y por la muerte. Se evocan los sitios sagrados donde el wayüu que muere se le sepulta por segunda vez para que descanse definitivamente, cinco años después de haber sido sepultado de manera transitoria. Por eso, mientras se sucede el segundo entierro, se le visita, se le lleva alimentos y se comparte con otros clanes” (Op.cit:141).

Los alumnos son protagonistas activos en sus procesos de aprendizaje.

La necesidad de fortalecer la identidad cultural del niño comprende la capacidad de generar ambientes propicios para el diálogo creativo y constructivo de aprendizajes. Un posible riesgo puede ser el de poner excesivo énfasis en los contenidos curriculares (conocimientos culturales) y no en las interacciones entre el docente y los alumnos y de éstos entre sí, y en las actitudes y acciones necesarias para construir los aprendizajes.

Este riesgo claramente reduce los “contenidos culturales”, pues no permite ampliarlos para abarcar lo que los mismos niños y niñas pueden entregar en un contexto de intercambio y diálogo donde se sientan realmente escuchados y valorados.

(...) Un buen ejemplo de la centralidad del alumno se refleja en el proyecto del centro educativo de Quicaví (Chiloé, Chile). Ahí se ha desarrollado un canal de televisión abierto a la comunidad, que, por un lado, ha actuado como medio para mejorar los aprendizajes y, por otro, ha promovido la comunicación e intercambio de experiencias culturales y educativas entre las familias y la comunidad. La programación tiene un fuerte énfasis en el rescate de la identidad cultural, entrevistando a personas de la localidad y filmando relatos y lugares que recuerdan la historia comunitaria, costumbres, festividades, actividades productivas y artesanales, entre otras. En la planificación y organización de los programas participan alumnos y alumnas, profesores, familias y otras personas de la comunidad. La programación televisiva es reportada, editada y producida en videos educativos por los alumnos, quienes incluyen el registro en terreno de múltiples actividades desarrolladas en su localidad. Todos los alumnos de la escuela participan en una serie de talleres extraprogramáticos, preparatorios para su inserción en el proyecto de televisión: folclore, animación, teatro, cámara, periodismo, producción, investigación, transmisión y puesta al aire libre. El uso motivacional de las tecnologías audiovisuales, asociado con los recursos del entorno local y los aportes de la comunidad, permite que los estudiantes adquieran una serie de aprendizajes básicos que gozan de plena validez entre ellos.

Se trabaja interdisciplinariamente, se aprende integralmente y se ocupan otros espacios educativos.

En su mayoría, las experiencias vinculan áreas de conocimiento e integran contenidos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal. Así el Colegio Pukllasunchis en Cuzco, inició en 1997 un trabajo con plantas aromáticas y medicinas andinas que implicó la elaboración de productos vegetales como cremas, infusiones y jarabes medicinales, la movilización de conocimientos sobre técnicas y procedimientos para hacer los productos, conocimientos sobre la morfología y fisiología de las plantas, el desarrollo de una actitud de respeto al momento de recoger y usar las plantas, y una actitud cooperativa mientras se desarrollaba cualquier actividad productiva.

Uso y desarrollo de la lengua materna como un vehículo fundamental del aprendizaje y comunicación

Es de amplio conocimiento que la enseñanza combinada de la lengua materna y la lengua dominante permite a las niñas y niños obtener mejores resultados en la escuela, a la vez que estimula su desarrollo cognitivo y su capacidad para el estudio. Puesto que la lengua propia constituye para cada individuo un bien único e inestimable – entre otras cosas, por la estrecha relación entre el idioma y la cultura– la enseñanza en y de la lengua materna requiere una consideración fundamental en los sistemas educativos para lograr los objetivos que se propone.

Varias experiencias orientadas a la enseñanza y revalorización de la lengua y cultura originarias, incorporan como profesores a personas que manejan la lengua de la comunidad y pueden comunicar su tradición, historia y cosmovisión indígena. El problema es que no siempre quienes manejan la lengua saben cómo enseñar o desarrollar una pedagogía apropiada. Es así como en la

comunidad aborigen de Yacuy, y más tarde en siete escuelas del departamento de San Martín (Argentina), se han implementado estrategias pedagógicas de participación e innovación en Educación Bilingüe Intercultural (EBI). El proyecto se ha concentrado especialmente en la formación y asesoramiento de maestros, auxiliares bilingües y jóvenes bilingües, que se desempeñan en la educación no formal, para capacitarlos como educadores especialistas en EBI. Además se les ofrece la garantía de iniciar o continuar estudios superiores con el aporte de becas y tutorías en sus estudios.

Docentes activos en el proceso de innovación curricular y gestión del cambio educativo

Un buen número de las innovaciones analizadas se sustenta en un trabajo articulado entre docentes de las diversas áreas y entre éstos y sus equipos directivos, y en una reflexión crítica de sus prácticas educativas, aspectos clave para la formación de comunidades de aprendizaje. En varias experiencias definen juntos un programa de autoformación permanente y asumen responsablemente el seguimiento y evaluación de los procesos.

En la Escuela Antonio de Oreña, inserta en la comunidad indígena rarámuri de la Sierra Tarahumara (México), los educadores realizan un sólido trabajo de investigación y reflexión curricular, haciendo un análisis crítico de la realidad y vinculando la propuesta educativa a la comunidad. Esto demanda del equipo directivo la definición de un nuevo perfil docente, la realización de diagnósticos participativos, la detección de necesidades de formación, y la definición de estrategias y mecanismos de formación, acompañamiento y evaluación del desempeño de los docentes.

Potenciación del liderazgo y organización juvenil para la formación democrática y pluralista

Desarrollar la autonomía e identidad mediante la creación de espacios para la participación y ejercicio del liderazgo juvenil es un propósito y estrategia fundamental de ciertas innovaciones.

Se ha visto la importancia que revisten las instancias de trabajo colaborativo en la programación y ejecución de proyectos de aprendizaje y convivencia, en la construcción de normas de convivencia, o el ejercicio del gobierno estudiantil, a través de agrupaciones que responden a sus distintos intereses. Ello fortalece la autoestima de los alumnos y alumnas y el conocimiento de sus múltiples capacidades, y les permite también jugar distintos roles en la planificación y ejecución de proyectos colectivos, haciéndoles conscientes de lo que pueden lograr unidos.

El centro educativo Tatusin Maxakwaxi de la Comunidad de San Miguel de Huaixitita, ha considerado el fomento del liderazgo juvenil como un aspecto relevante en la formación de sus estudiantes, preparatorio para la participación pública comunitaria. Aquí la comunidad creó su propia escuela secundaria, apoyada por la Asociación Jalisciense de apoyo a Grupos Indígenas (AJAGI), en México, 1995. Mediante la participación en asambleas de alumnos se ha estimulado la formación, organización y comunicación entre estudiantes, con sus maestros(as) y con los representantes de los padres de familia. Se trata, además, de instancias transformadoras de la participación local, que en este caso han impulsado la inclusión de las mujeres y jóvenes de secundaria para participar activamente en sus propias asambleas, e introducirlas en las actividades comunitarias.

Diálogo intercultural, ruptura de estereotipos y prejuicios, combate a la discriminación.

La escuela como espacio para la apropiación de conocimiento de la vida social debe trabajar en la construcción de nuevos patrones de convivencia, ya que es en ésta donde se aprende acerca de los derechos y responsabilidades que implica pertenecer y ser miembro de una sociedad. La discriminación y marginación que sufren los docentes de origen afrocolombiano en la institución de educación pública Entre Nubes Sur Oriental, de Bogotá Colombia, ha motivado el surgimiento de una

propuesta de educación intercultural apoyada en la Cátedra de Estudios Afrocolombianos, incluida en el currículo desde el año 1998. Desde el año 2000 se ha buscado despertar en los estudiantes el respeto por las diferencias, bajar los niveles de agresividad y racismo, y estimular la solución negociada de conflictos dentro y fuera del aula, con alcance en la comunidad. Se aspira a la promoción y divulgación de los Derechos Humanos y el conocimiento, valorización e interiorización de los aportes que los afrocolombianos han hecho a la construcción de la nacionalidad colombiana. La experiencia se desarrolla principalmente a través de la investigación protagónica de los estudiantes sobre la historia y producción cultural de origen negro, acudiendo para ello a la entrevista de actores sociales afrodescendientes, a la recolección y exposición de objetos originarios y representativos de su cultura y a la reproducción artística, principalmente música y danza.

La creación de espacios alternos para motivar la participación y el diálogo, y la aplicación de reglas del juego compartidas, han hecho de ésta y otras experiencias, una realización exitosa.

Adaptado de Hirmas, 2009.

Bloque 8: Necesidades educativas especiales de niñas y niños con trastornos de atención con y sin hiperactividad.

Extracto 1.h

Datos de identificación de la lectura:

Navarro, M. E., & González, Y. (2010). Manejo del trastorno por déficit de atención (TDA/H) en el aula. Documento escrito expresamente para el Diplomado en Educación Inclusiva. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

Síntesis de la lectura: el artículo menciona de forma breve y clara las características más relevantes del TDA-H, así como el trastorno contextualizado en el ámbito escolar, de manera que resulta práctico y útil para los profesionales de la educación.

¿Qué es el trastorno por déficit de la atención?

El trastorno por déficit de atención es un patrón persistente de desatención y/o hiperactividad, con una duración mínima de seis meses, más frecuente o grave que el observado habitualmente en niños con un grado de desarrollo similar. Algunos de los síntomas deben de haber estado presentes antes de los siete años, aunque la mayoría de los niños son diagnosticados cuando son obvios durante varios años.

El trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad (TDA/H) es la afección neuropsiquiátrica más común en la población infantil. Afecta de 3 a 5% de niños en edad escolar, lo que significa que un salón de 25 alumnos exista uno o dos niños con este problema. Este trastorno se presenta en la niñez y continúa en la adolescencia y en la adultez. En la niñez como en la adolescencia este déficit representa serios problemas en su adaptación familiar, escolar y social. El TDA/H se puede presentar asociado con otros trastornos o desórdenes conductuales como el desorden del oposicionismo desafiante, trastornos depresivos y de ansiedad.

En los niños con este trastorno se presenta una serie de sintomatologías que implica dos bloques básicos: El déficit de atención y la conducta hiperactiva e impulsiva. La presencia de uno de estos bloques de síntomas o de ambos al mismo tiempo da lugar a tres subtipos reconocidos en el DSM-IV TR: el TDA subtipo “predominio déficit de atención”, el subtipo “predominio hiperactivo impulsivo” y el subtipo combinado. A pesar de la existencia de estos tres grupos, no debemos olvidar que la

hiperactividad, la impulsividad y la falta de atención como síntomas pueden manifestarse con una intensidad que se sitúa de un continuo desde la normalidad hasta alteraciones muy patológicas. El trastorno por déficit de atención (TDA/H) sólo se reconocería como tal cuando los síntomas superan lo esperado para la edad cronológica del niño, su nivel madurativo y la educación recibida.

¿Cómo podemos identificar en el aula a los niños o niñas con TDA?

En el aula podemos encontrar varios tipos de niños y niñas que presentan TDA en estado “puro” o asociado a otros cuadros diagnósticos. Podríamos distinguir cuadros y niños muy diferentes:

1. Niños y niñas que mantienen una conducta predominantemente inatenta. Estos niños presentan déficit de atención y organización. En este grupo podríamos observar niños con perfiles diferentes:

a) Aquellos que muestran déficit de atención pero nunca han mostrado hiperactividad ni impulsividad pero que se caracterizan por su lentitud e hipoactividad.

b) Aquellos que muestran déficit de atención significativo y rasgos de hiperactividad e impulsividad leves.

Dentro de los síntomas más frecuentes que se presentan en el subtipo predominantemente inatento se encuentran:

- * Tienen dificultades para seguir instrucciones orales.
- * No siguen las explicaciones, se pierden en la lectura.
- * Olvidan los libros, no apuntan las tareas, pierden el material.
- * Pueden requerir información adicional antes de entender las instrucciones.
- * Tienen dificultad para permanecer atentos a una actividad o discusión en clase.
- * Su falta de organización repercute en su rendimiento académico (tienen dificultad para terminar las actividades asignadas, su trabajo es lento, no pueden utilizar efectivamente las estrategias de administración de tiempo, las tareas grandes les causan confusión, etc.)
- * Se frustran fácilmente, evitan realizar actividades que requieran una concentración constante.
- * No se muestran hiperactivos, pero se distraen con facilidad y requieren de la dirección de la maestra para retomar las actividades.

2. Niños y niñas que manifiestan una conducta predominantemente hiperactiva e impulsiva (trastorno subtipo “hiperactivo-impulsivo”. También en este grupo se pueden distinguir:

a) Niños que nunca han mostrado déficit de atención.

b) Niños que pudiendo tener déficit de atención, pasan desapercibidos porque compensan las dificultades que podría acarrear su déficit de atención con una capacidad intelectual.

c) Niños que se encuentran en los primeros cursos escolares y su déficit de atención no resulta significativo para la exigencia escolar del momento. Generalmente su trastorno se identifica en los grados escolares más complejos que le exijan mayor control de su atención (cuarto o quinto de primaria e inclusive a veces hasta secundaria).

d) Niños que realizan un gran esfuerzo para adaptarse al entorno, temen el fracaso pero luchan para no defraudar a los que le rodean.

Los síntomas más frecuentes en este subtipo “hiperactivo-impulsivo” son:

- * Siempre se están moviendo. No dejan de mover piernas y manos, les cuesta trabajo permanecer largo tiempo en su lugar. No pueden estar quietos. Están moviendo el lápiz, haciendo ruidos con objetos, manos, pies o con la voz.
- * Corren y saltan más que la mayoría de los niños de su edad, tienen una energía ilimitada. Actúan como si tuvieran un motor.
- * Les cuesta trabajo jugar en silencio.
- * Muestran impulsividad verbal. No dejan de hablar, interrumpen, realizan comentarios fuera de contexto, dicen cosas sin pensar en las consecuencias cayendo en la imprudencia, tienen problemas para anticipar cómo van a reaccionar los demás hacia sus acciones y discursos.
- * Parecen olvidar las normas aunque no desobedecen de forma deliberada, responden impulsivamente y no prevén las consecuencias de su comportamiento.
- * Parecen no aprender de experiencias pasadas para evitar las malas consecuencias, debido a su impulsividad.
- * Les cuesta trabajo esperar su turno.
- * Toman decisiones más apegados a las emociones que a la razón. Esto les genera problemas de interacción con sus iguales, maestros y familia.
- * Los maestros sienten que estos niños rinden por debajo de sus posibilidades.
- * Las etiquetas negativas a su comportamiento, y el sentimiento de que todo lo hacen mal, les genera baja autoestima.

3. Niños que manifiestan los dos grupos de síntomas (trastorno de subtipo combinado): Déficit de atención, hiperactividad e impulsividad. Una de las dificultades del TDA es que con frecuencia elevada se presenta comórbido o asociado con otros trastornos. Por lo tanto es fácil que algunos de los niños de este subtipo presenten además el siguiente perfil:

- * Niños con TDA y trastorno negativista desafiante (niños con conductas claramente oposicionistas).
- * Niños con TDA y conductas agresivas entre las que podríamos diferenciar: a) aquellos que manifiestan una conducta agresiva preactiva (planificada, deliberada y dirigida a obtener un beneficio) y b) niños con agresividad reactiva (conductas agresivas defensivas, de carácter más impulsivo que se producen como una respuesta desmedida a lo que el niño interpreta como una provocación o un ataque).
- * Los niños con TDA y dificultades de aprendizaje (trastornos de cálculo, trastornos de lectura y/o escritura o problemas en la coordinación).
- * Niños con TDA que presentan trastornos del estado de ánimo (depresión y/o ansiedad).

Producto esperado de la actividad: lectura del cuadro sinóptico del Curso I y exposición por equipo de los temas del Curso II.

Actividad 1.4 ¿Expertos en discapacidad intelectual?

Propósito: explorar y reflexionar sobre el conocimiento previo.

Tipo de actividad: contenido/ individual.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: espere a que el coordinador dé inicio a la actividad y preste atención a las preguntas que realizará.

Ahora, realice la lectura del siguiente extracto.

Datos de identificación de la lectura:

Miguel Ángel Verdugo Alonso, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 41 (4) (236), 7-21.

Extracto 1.i

Síntesis de la lectura: en el siguiente artículo se mencionan los avances en el campo de la discapacidad intelectual, planteadas en la 11ª edición del Manual de la Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo.

Explicación de la discapacidad intelectual

Habitualmente la DI se explica sobre la base de tres conceptos significativos: a) el modelo socio-ecológico de discapacidad; b) un enfoque multifactorial de la etiología; y c) la distinción entre una definición operativa y otra constitutiva de la condición.

Modelo socio-ecológico

El modelo socioecológico de DI es importante para la comprensión de la condición y el enfoque que tomamos sobre las personas con DI porque explica la misma en términos de: a) expresión de limitaciones en el funcionamiento individual dentro de un contexto social; b) visión de las personas con DI con un origen en factores orgánicos y/o sociales; y c) entendimiento que estos factores orgánicos y sociales causan limitaciones funcionales que reflejan una falta de habilidad o restringen tanto en funcionamiento personal como en el desempeño de roles y tareas esperadas para una persona en un ambiente social. De la misma manera, un enfoque socio-ecológico de la discapacidad:

- Ejemplifica la interacción entre la persona y su ambiente
- Cambia la explicación de discapacidad intelectual alejándola de la defectología centrada en la persona hacia el resultado de un desajuste entre las capacidades de la persona y las demandas de su ambiente
- Se centra en el rol que los apoyos individualizados pueden desempeñar en la mejora del funcionamiento individual

- Permite la búsqueda y comprensión de la 'identidad de discapacidad' cuyos principios incluyen: autoestima, bienestar subjetivo, orgullo, causa común, alternativas políticas y compromiso en la acción política

Explicación multifactorial de la etiología de la discapacidad intelectual

Históricamente, se distinguía entre causas orgánicas y ambientales de la condición a las que se hacía referencia como deficiencia mental, retraso mental o [más recientemente] discapacidad intelectual. Con la introducción en 1992 de la 9ª edición del Manual de la AAMR (Luckasson et al., 1992/1997) se inició un enfoque multifactorial para explicar la etiología de la condición. Factores prenatales, perinatales y postnatales están resumidos en la Tabla 1.

Tabla 1. Factores típicos de riesgo prenatales, perinatales y postnatales

Prenatal

- Biomédico: alteraciones cromosómicas, alteraciones metabólicas, infecciones transplacentarias (p. ej., rubeola, herpes, sida), exposición a toxinas o teratógenos (p. ej., alcohol, plomo, mercurio), malnutrición (p. ej., deficiencia materna de yodina)
- Social: pobreza, malnutrición materna, violencia doméstica, falta de cuidado prenatal
- Conductual: uso de drogas por los padres, inmadurez parental
- Educativo: padres con discapacidad sin apoyos, falta de oportunidades educativas

Perinatal

- Biomédico: prematuridad, daño cerebral, hipoxia, alteraciones neonatales, incompatibilidad del factor rhesus (Rh)
- Social: carencia de acceso a cuidados en el nacimiento
- Conductual: rechazo parental de cuidados, abandono parental del niño
- Educativo: falta de derivación hacia servicios de intervención tras el alta médica

Postnatal:

- Biomédico: daño cerebral traumático, malnutrición, trastornos degenerativos/ataques, toxinas
- Social: falta de estimulación adecuada, pobreza familiar, enfermedad crónica, institucionalización
- Conductual: abuso y abandono infantil, violencia doméstica, conductas de niños difíciles
- Educativo: retraso diagnóstico, intervención temprana inadecuada, servicios de educación especial inadecuados, apoyo familiar inadecuado

Al concluir, elabore un cuadro sinóptico o esquema que incluya la definición de discapacidad intelectual y las causas de la discapacidad intelectual

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the upper two-thirds of the page. It is intended for a student to draw a synoptic chart or write answers to guide questions.

Producto esperado de la actividad: preguntas guía con su respectiva respuesta y cuadro sinóptico o esquema en el que se describa la discapacidad intelectual y los tipos de discapacidad intelectual.

Actividad 1.5 ¿Yo lo diagnóstico?

Propósito: reflexionar acerca de la importancia y trascendencia que tiene el diagnóstico de discapacidad intelectual.

Tipo de actividad: contenido/ grupal.

Tiempo: 25 minutos.

Consignas: espere las instrucciones del coordinador y después realice la lectura del siguiente extracto.

Extracto 1.j

Datos de identificación de la lectura:

Academy for Educational Development, f. (2010). DISCAPACIDADES INTELECTUALES. *Una publicación del NICHCY*. Estados Unidos.

Síntesis de la lectura: es una lectura breve y clara en la que se revisa la definición de discapacidad intelectual, sus causas, cómo se diagnostica, con qué frecuencia ocurre, y cuáles son sus signos.

¿Cómo se diagnostica la discapacidad intelectual?

La discapacidad intelectual se diagnostica observando dos cosas. Estas son:

- La habilidad del cerebro de la persona para aprender, pensar, resolver problemas, y hacer sentido del mundo (esto se llama *funcionamiento intelectual*);
- Si acaso la persona tiene las destrezas que él o ella necesita para vivir independientemente (esto se conoce como *conducta adaptativa o funcionamiento adaptivo*).

El funcionamiento intelectual (también conocido como el coeficiente de inteligencia, o “IQ” en inglés) es generalmente medido por medio de una prueba llamada prueba de coeficiente de inteligencia. La medida promedio es 100. Se cree que las personas que sacan menos de 70 a 75 tienen discapacidad intelectual.

Para medir la conducta adaptativa, los profesionales estudian lo que el niño puede hacer en comparación a otros niños de su edad. Ciertas destrezas son importantes para la conducta adaptativa. Estas son:

- Las destrezas de la vida diaria, tales como vestirse, ir al baño, y comer;
- Las destrezas para la comunicación, tales como comprender lo que se dice y poder responder;
- Destrezas sociales con los compañeros, miembros de la familia, adultos, y otras personas.

Para diagnosticar la discapacidad intelectual, los profesionales estudian las habilidades mentales de la persona (inteligencia) y sus destrezas adaptativas.

Esta definición viene del Acta para la Educación de Individuos con Discapacidades (“Individuals with Disabilities Education Act,” o IDEA).

¿Cuáles son los signos de la discapacidad intelectual?

Hay muchos signos de la discapacidad intelectual. Por ejemplo, los niños con discapacidad intelectual pueden:

- Sentarse, gatear, o caminar más tarde que los otros niños;
- Aprender a hablar más tarde, o tener dificultades al hablar;
- Tener dificultades en recordar cosas;

- No comprender cómo pagar por las cosas;
- Tener dificultades en comprender las reglas sociales;
- Tener dificultades en ver las consecuencias de sus acciones;
- Tener dificultades al resolver problemas; y/o
- Tener dificultades al pensar lógicamente.

Como el 87% de los niños con la discapacidad intelectual sólo serán un poco más lentos que el promedio al aprender información y destrezas nuevas.

Es posible que sus limitaciones no sean aparentes durante la niñez y que no sean diagnosticadas como personas con discapacidad intelectual hasta que comiencen a ir a la escuela. Como adultos, muchas personas con la discapacidad intelectual leve pueden vivir independientemente. Es posible que otras personas no las consideren como personas con una discapacidad intelectual.

El otro 13% de personas con discapacidad intelectual marca menos de 50 en las pruebas de inteligencia. Estas personas tendrán más dificultades en la escuela, en casa, y en la comunidad. Una persona con retraso más severo necesitará apoyo más intensivo durante toda su vida.

Cada niño con discapacidad intelectual es capaz de aprender, desarrollarse, y crecer. Con ayuda, todos estos niños pueden vivir una vida satisfactoria.

Concluida la lectura, responda con un compañero las siguientes preguntas.

Preguntas guía

- ¿Quiénes son los encargados de diagnosticar a un alumno con discapacidad intelectual?
- ¿Una prueba de inteligencia es suficiente para diagnosticar a una persona con discapacidad intelectual? ¿Por qué?
- Si usted como maestro cree que alguno de sus alumnos puede tener dicha discapacidad, ¿qué debe hacer?
- ¿Por qué es necesario que el diagnóstico sea dado por un profesional?
- ¿Qué repercusión puede tener en la vida de un niño o niña un diagnóstico equivocado?

Producto esperado de la actividad: preguntas guía con sus respectivas respuestas.

Actividad 1.6 Escuchemos otros puntos de vista

Propósito: reflexionar acerca de la percepción que se tiene respecto a la integración de alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual.

Tipo de actividad: reflexión/individual/grupal.

Tiempo: 100 minutos.

Consignas: una vez que se encuentren en equipos, respondan las siguientes preguntas.

Preguntas guía

- ¿Qué opinión tiene acerca de la integración de alumnos con Síndrome de Down (SD) al aula regular?
- ¿Cuáles son las principales limitantes que tiene el maestro para realizar una adecuada integración a los niños con SD?
- ¿Qué es lo que el maestro tiene que hacer cuando sabe que tendrá un alumno con ésta u otra discapacidad?
- Dentro de la institución donde labora o en tu comunidad, ¿qué percepción cree que se tiene de las personas con discapacidad intelectual?

Ahora, preste atención a las indicaciones del coordinador, ya que se proyectará un video y deberá tomar nota de los aspectos más importantes de las entrevistas: .

Datos de identificación	Respuesta
Nombre: Profesión:	
Nombre: Profesión:	
Nombre: Profesión:	
Nombre: Profesión:	
Nombre: Profesión:	
Nombre: Profesión:	
Nombre: Profesión:	
Nombre: Profesión:	

Nombre: Profesión:	
-----------------------	--

Datos de identificación del video:

(Julio de 2011). Alumnos con SD, ¿integración al aula regular? (C. Monsiváis, X. Viñas Entrevistador, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: para el siguiente video, se realizaron entrevistas a diferentes profesionistas involucrados en la educación, donde se les cuestionó acerca de su opinión respecto a la integración de los niños y niñas con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad intelectual.

Ahora espere a que el coordinador dé las siguientes consignas, ya que planeará una actividad para el siguiente bloque.

Algunas sugerencias para entrevistar son:

Personal que trabaje en educación especial.

Personal que trabaje en educación regular.

Personal que trabaje en un instituto para personas con discapacidad **visual**.

Maestros de escuelas regulares que tengan alumnos con discapacidad **visual**.

Producto esperado de la actividad: notas relevantes de las diferentes entrevistas, así como las preguntas para la entrevista que realizarán por equipo.

Actividad 1.7 Conociendo sus necesidades

Propósito: conocer las bases de un programa de educación emocional para niños y jóvenes con Síndrome de Down.

Tipo de actividad: aplicación / individual.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: realice una síntesis de la siguiente lectura.

Extracto 1.k

Datos de identificación de la lectura:

Rodríguez, E. R. (2004). Programa de educación emocional para niños. *Revista Síndrome de Down* 21, 84-93.

Síntesis de la lectura: esta lectura hace referencia a las bases de un programa emocional para niños y jóvenes con Síndrome de Down, realzando la importancia del conocimiento de las emociones de las personas que padecen Síndrome de Down para favorecer su equilibrio personal y social.

Programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down

Bases de un programa de educación emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down

Para realizar un esbozo de lo que puede ser un Programa de Educación Emocional para niños y jóvenes con síndrome de Down, realizaremos un repaso a algunas de las habilidades emocionales que se incluyen habitualmente en los programas de prevención (Goleman, 1996), adaptándolas a las características de esta población. Evidentemente, no se pretende hacer una relación exhaustiva de objetivos y actividades, sino dar una muestra de posibles campos de actuación y estrategias de trabajo. Los cuatro grandes bloques de intervención podrían ser:

- 1.- Autoconciencia emocional: el conocimiento de las propias emociones.
- 2.- Control emocional. La capacidad de controlar las emociones.
- 3.- El aprovechamiento productivo de las emociones.
- 4.- Empatía. El reconocimiento de las emociones ajenas.

Sugerencias prácticas de aplicación

Tras definir lo que puede ser un boceto inicial de un programa de educación emocional hemos de tener en cuenta algunos aspectos de nuestra actuación con los niños y niñas con síndrome de Down que crearán la atmósfera afectiva adecuada para dicho programa. La intervención de profesionales y familiares favorecerá o entorpecerá el desarrollo del programa en función de que tenga en cuenta o no algunos de estos aspectos.

- La autoestima es el grado de aceptación, respeto y valoración que una persona tiene de sí misma. Las personas con síndrome de Down en algunos casos tienen un bajo nivel de autoestima, debido con frecuencia a que se les exige más de lo que son capaces de dar, o por el contrario, se les valora en poco y se les sobreprotege en exceso. Enfrentarles a retos que sean capaces de superar es la mejor estrategia, ni excesivamente altos pues les desanimarían, ni muy fáciles pues no supondrían progreso.
- En muchas ocasiones es costumbre de personas cercanas a ellos el hablar en su presencia resaltando sus defectos ante otras personas ("es tan testarudo"). Por muy pequeño que sea el niño,

oír con frecuencia que hablan mal de él le va a afectar en su autoestima, favoreciendo la formación de un pobre concepto de sí mismo.

Aunque no comprenda el sentido de todas las expresiones, capta el fondo negativo del mensaje.

Hemos de tener en cuenta que la autoestima se crea en parte a partir del espejo que nos presentan los demás. Ser cuidadosos con nuestra forma de dirigirnos a ellos y con lo que decimos ante ellos, procurando enviar mensajes que les hagan sentirse valiosos y queridos, es una forma sencilla de mejorar su autoestima.

- Aunque es difícil saber la percepción que puede tener de su discapacidad un chico o una chica con síndrome de Down, el poner nombre a sus preocupaciones en este terreno le ayudará a comprender y aceptar sus dificultades. Se ha de responder con claridad y sensibilidad a sus interrogantes, explicándole de acuerdo con su capacidad cognitiva y su inquietud del momento en qué consiste el síndrome de Down y de qué manera le afecta. La sinceridad de nuestra respuesta aumentará su propia seguridad y su confianza en nosotros.

- Las emociones se contagian. El ambiente emocional en que viva el niño o joven con síndrome de Down será determinante en su forma de manifestar los sentimientos. Un ambiente calmado, tranquilo, dialogante y respetuoso, creará unas condiciones propicias para una adecuada maduración emocional. Un ambiente tenso, frío, agitado o apático, fomentará la inquietud, la angustia y la inseguridad del niño.

- Si el autocontrol emocional es un objetivo prioritario y las personas con síndrome de Down aprenden muchas de sus habilidades a través del aprendizaje por observación o vicario, el educador (padre o profesor) ha de ser modelo para él en ese aspecto. Difícilmente puede un educador ayudar a un niño con síndrome de Down a controlar sus afectos si él carece de la adecuada estabilidad emocional.

Es importante la coherencia en las actuaciones, no haciendo depender nuestra respuesta del estado de ánimo pasajero en que nos encontremos en cada momento. Enfadarse un día por algo que ha hecho y "hacer la vista gorda" otro día por lo mismo, dependiendo de nuestro humor, es una forma de desorientar al niño.

- La educación emocional ha de empezar en el hogar (Cuadrado, 2004). Es esencial la coordinación entre los padres, e incluso con los profesionales si es preciso, al establecer normas y consecuencias a esas normas. Las intervenciones descoordinadas del padre y la madre confunden al niño, que acaba por estar más pendiente del estado de ánimo de cada uno de sus progenitores que de su propia actuación.

- Respecto a los bloqueos que pueden aparecer en niños con síndrome de Down en situaciones de excesiva exigencia o de ansiedad, deberemos enseñarles a salir de la situación, incluso alejándose físicamente, para superar el bloqueo. También hemos de observar si es nuestra actuación la que provoca ese estado. En ocasiones, tras una riña o enfado en la que tratamos de "corregir" una conducta, el niño o joven con síndrome de Down es incapaz de seguir el "razonamiento" que le hacemos (si es que en ese momento alguien puede razonar) y no sabe qué ha hecho mal. Sí capta, por el contrario, la emoción (la ira, el enfado, el disgusto) de la otra persona y eso le incomoda, por lo que pretende remediarlo. Pero lo que intenta no es mejorar su conducta, sino conseguir que nuestro enfado se pase. Y son capaces de prometer lo que les pidamos, con tal de eliminar nuestra emoción negativa, sin verdadera intención de mejorar. Las correcciones han de hacerse en situaciones de calma, esperando a que el bloqueo se haya superado para reflexionar sobre la conducta incorrecta y sus posibles alternativas.

- Los castigos no son estrategias útiles de mejora. Además de producir alteraciones emocionales negativas (como rabia, frustración, desencanto, ira, deseos de revancha), no dan ninguna idea de cómo mejorar la conducta. El castigo informa de lo que se ha hecho mal, pero no de cuál es la actuación correcta. La utilización de refuerzos positivos es una técnica más útil de adquisición de conductas adecuadas con niños con síndrome de Down, siendo una medida válida el reforzamiento de conductas incompatibles con las inapropiadas. Se han de reservar los castigos únicamente para

conductas peligrosas ("¡no!" cuando acerca sus dedos a un enchufe) o cuando todas las demás estrategias no han surtido efecto.

- El educador, en todo caso, ha de corregir las conductas inadecuadas procurando mantenerse frío y calmado. Dominar las propias emociones es la mejor forma de dominar la situación, y siempre que nos dejemos llevar por ellas, será el niño el que mande en ese momento. Las reprimendas se han de realizar siempre en privado y sin enfado, dejando claro qué es lo que ha hecho mal y cómo puede corregirlo en el futuro, además de las consecuencias de su conducta incorrecta.

- Por último, la aceptación incondicional de la persona con síndrome de Down, niño o adulto, es imprescindible para que cualquier actuación produzca frutos. Hemos de hacerle sentir e incluso expresar verbalmente con frecuencia, cuánto le apreciamos, cuánto le queremos, por encima de sus cualidades y defectos, por encima de su síndrome de Down, por ser quién es y cómo es. Si las emociones son contagiosas, si construimos nuestra imagen con el reflejo de lo que los demás nos mandan, los mensajes que les enviemos han de ser optimistas y positivos.

De esa forma, esa imagen se irá impregnando en su ser, haciéndole ver que es una persona digna de cariño al mirarse en el espejo de nuestra interacción con él.

Conclusión

En resumen, se puede y se debe educar a las personas con síndrome de Down en el conocimiento y control de sus propias emociones. Si el equilibrio emocional y la autosatisfacción personal son bases fundamentales de una adecuada calidad de vida, las intervenciones a favor de ese equilibrio son de obligada utilización (FEISD, 2002). Además, las notas más características de la "visibilidad" de la discapacidad de personas con deficiencia se refieren a los aspectos de interacción interpersonal.

Una persona con carencias escolares no resulta socialmente "visible", a menos que, junto a éstas, aparezcan deficiencias notorias en su interacción social. Por ello, de forma complementaria a los programas instructivos tradicionales que pretenden transmitir conocimientos, deben utilizarse programas de educación emocional que ayuden a alcanzar un grado apropiado de equilibrio personal y favorezcan la adecuada interacción social. No puede dejarse a la improvisación ni suponer que el aprendizaje va a producirse espontáneamente en un campo tan esencial para la persona, sobre todo en el caso de los niños y jóvenes con síndrome de Down, que necesitan que se les enseñe de forma sistemática lo que otros aprenden de forma natural.

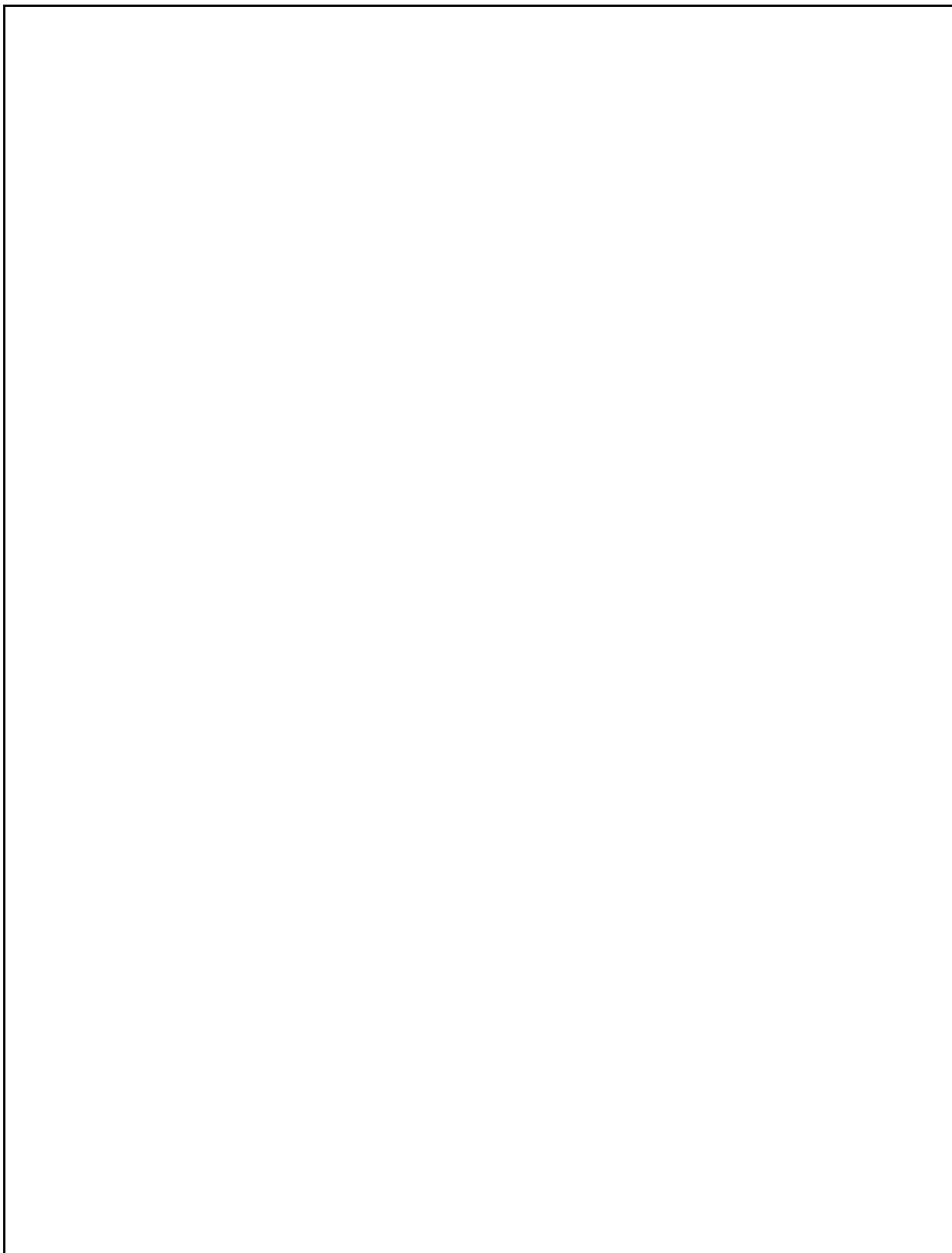
El entrenamiento en habilidades sociales, en resolución de conflictos interpersonales, en conocimiento y control de las propias emociones o en reconocimiento de las emociones ajenas, han de incluirse como programas formativos para personas con síndrome de Down en cualquier planteamiento de intervención con carácter integral e integrador.

En el siguiente espacio, elabore la síntesis de la lectura.

En equipo, responda las siguientes preguntas guía.

Preguntas guía

- ¿Por qué es importante que se trabaje un programa de educación emocional a la par que un programa académico?
- ¿Quiénes deben participar en la elaboración de dicho programa?
- ¿Qué es más importante ¿que se trabaje en la adquisición de conocimientos académicos o en el desarrollo de habilidades sociales? ¿Por qué?
- ¿Cómo debe ser la actitud del maestro cuando un alumno con SD hace un berrinche en el salón de clases?
- ¿Debe haber alguna diferencia en el trato que recibe el alumno con SD en referencia al trato que recibe el resto del grupo? ¿Por qué?
- ¿Cuáles de las estrategias mencionadas en el texto emplea cotidianamente dentro del salón de clases?
- ¿Cuáles cree que serían necesarias aplicar de ahora en adelante?
- De acuerdo con las sugerencias mencionadas en la lectura anterior, ¿en qué otros contextos pueden ser aplicadas?



Producto esperado de la actividad: síntesis de la lectura por escrito.

Actividad 1.8 ¿De dónde partir?

Propósito: conocer las características psicológicas de los niños y niñas con Síndrome de Down.

Tipo de actividad: análisis de contenido/ individual/ grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: espere a que el coordinador dé la introducción para la presente actividad y posteriormente realice la siguiente lectura.

Extracto 1.1

Datos de identificación de la lectura:

Rodríguez, E. R. (Abril de 2008). CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN. FUNDACIÓN SÍNDROME DE DOWN DE CANTABRIA .

Síntesis de la lectura: la siguiente lectura hace énfasis en el conocimiento realista y actualizado de las peculiaridades del niño o joven con Síndrome de Down, ya que dicho conocimiento nos ayudará a realizar una mejor intervención y como consecuencia, unas adecuaciones curriculares más precisas.

CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN

Emilio Ruiz Rodríguez. Psicólogo

FUNDACIÓN SÍNDROME DE DOWN DE CANTABRIA

e-mail: emilioruiz_rodriguez@ozu.es

Para programar la intervención educativa más conveniente para un alumno concreto con síndrome de Down, se ha de partir de un conocimiento realista y actualizado de las peculiaridades del aprendizaje de estas personas. Por ello es esencial comenzar por precisar cuáles son sus principales características psicológicas y planificar a partir de ahí las actuaciones educativas precisas. Un mejor conocimiento nos permitirá realizar una más adecuada intervención.

Se va a partir de dos premisas, que enmarcan toda la exposición posterior:

1.- La variabilidad existente entre los niños con síndrome de Down es tan grande e incluso mayor que la que se da en la población general. Por ejemplo, los márgenes temporales en que adquieren determinadas capacidades o hitos de desarrollo como la marcha o el habla, son más amplios. No hay dos niños con síndrome de Down iguales. Hemos de evitar los tópicos y las generalizaciones.

2.- La prudencia en el planteamiento de expectativas. No podemos determinar a priori lo que pueden llegar a aprender. Se ha de ser cauteloso respecto a las expectativas que se creen sobre sus posibilidades futuras.

Se realizará un repaso por bloques psicológicos estudiando las características propias del SD y aportando sugerencias de intervención para aplicar en el trabajo educativo diario. Por supuesto, estas características no se dan siempre ni en todos, ya que el único rasgo común a todos los alumnos con SD es la trisomía del par cromosómico 21.

CARACTERÍSTICAS BIOLÓGICAS/FISIOLÓGICAS QUE PUEDEN AFECTAR A SU PROCESO DE APRENDIZAJE

- Cardiopatía.
- Alteraciones oculares y de la audición.
- Hipotonía muscular (flacidez) y laxitud de los ligamentos.
- Alteraciones de la función tiroidea. Hipotiroidismo fundamentalmente.
- Umbral más alto de percepción del dolor.

- Desarrollo evolutivo: retraso en la adquisición de las distintas etapas.

Sugerencias de intervención:

- Seguir las pautas del programa de salud para personas con SD:
- Realizar las revisiones médicas periódicas (oculares, auditivas, de la función tiroidea).
- Es recomendable que practiquen ejercicio físico regular.
- Se ha de estar atentos a sus quejas cuando manifiesten sentir un dolor y a su malestar o aspecto decaído.
- Procurar no utilizar términos “médicos” al referirse a personas con síndrome de Down (“pacientes”, “enfermos”, “afectados”).
- Intervención educativa: les hemos alargado la vida, trabajemos ahora para ensancharla.

PERSONALIDAD

Realizando una revisión a la bibliografía científica y de divulgación sobre SD, se pueden recoger calificativos que constituyen los estereotipos sobre las personas con SD. Se les califica de obstinadas, afectuosa, sociable o sumisa. En conjunto son afirmaciones sin clara justificación y en muchos casos sin fundamento. Ocasionan generalizaciones perjudiciales, que confunden a padres y educadores y en muchos casos determinan las expectativas que sobre ellos se hacen unos y otros. Sin embargo, y por encima de estereotipos y coincidencias aparentes, se encuentra una rica variedad de temperamentos.

Con la salvedad anterior, algunas características generales de la personalidad de los alumnos con SD son:

- Escasa iniciativa.
- Menor capacidad para inhibirse.
- Tendencia a la persistencia de las conductas y resistencia al cambio.
- Menor capacidad de respuesta y de reacción frente al ambiente.
- Poca perseverancia en las tareas y utilización de la capacidad social para eludirlas.
- Suelen mostrarse colaboradores y ser afectuosos y sociables
- En el mundo laboral se están mostrando constantes y tenaces, puntuales y responsables, realizando las tareas con cuidado y perfección.

Sugerencias de intervención:

- Más que “aceptarles como son (“pobrecillo”), ayudarles a mejorar.
- Se ha de adaptar el programa educativo a la personalidad de cada uno.
- Hay que favorecer su participación en juegos y actividades de grupo.
- Es preciso proporcionar el control externo para inhibir sus actuaciones, que con el entrenamiento se convertirá en autocontrol.
- Conviene acostumarles a que cambien de tarea de vez en cuando.

MOTRICIDAD

- Torpeza motora, tanto gruesa (brazos y piernas) como fina (manos).
- Lentitud en sus realizaciones motrices.
- Mala coordinación.
- Hipotonía muscular y laxitud de los ligamentos.
- Dificultades con lo antigravitatorio (saltar, subir).
- Tendencia al sobrepeso

Sugerencias de intervención:

- Programas de atención temprana
- Ejercicio físico regular. Aprovechar las actividades cotidianas.
- Práctica de deportes y otras actividades físicas.
- Estudio previo de sus características físicas y de salud para prevenir riesgos.
- Requieren una ingesta calórica menor que otros niños de su misma edad y estatura.

ATENCIÓN

- La atención varía en función del interés de la tarea (motivación).
- Dificultad para mantener la atención sobre todo durante periodos de tiempo prolongados.
- Facilidad para la distracción frente a estímulos diversos y novedosos.

Sugerencias de intervención:

- Es preciso programar ejercicios para que aumenten sus periodos de atención.
- Actividades variadas y amenas.
- Es conveniente mirarles cuando se les habla, comprobar que atienden, eliminar estímulos distractores cuando se trabaja con ellos, presentarles los elementos de uno en uno y evitar enviarles diferentes mensajes y estímulos al mismo tiempo.
- No se ha de confundir la falta de atención con la demora en la respuesta, algo que se da habitualmente, ya que su periodo de latencia (tiempo que tardan en responder) es más largo.

PERCEPCIÓN

- Mejor percepción y retención visual que auditiva.
- Su umbral de respuesta general ante estímulos es más elevado.

Sugerencias de intervención:

- Se debe presentar la estimulación siempre que sea posible a través de más de un sentido (multisensorial).
- El modelado o aprendizaje por observación, la práctica de conducta y las actividades con objetos e imágenes son muy adecuados.

INTELIGENCIA

- El SD siempre se acompaña de discapacidad intelectual (no mental), en diferentes grados.
- Nivel intelectual en el rango de la deficiencia ligera o moderada, en general.
- Obtienen mejores resultados en las pruebas manipulativas que en las verbales.
- Entienden literalmente lo que les dicen. No entienden las bromas ni las frases con doble sentido.
- Es difícil para ellos generalizar lo que aprenden.
- Necesitan más tiempo para responder.
- Les cuesta entender varias instrucciones dadas en orden secuencial (seguidas).

Sugerencias de intervención:

- No se ha de olvidar que tienen discapacidad intelectual. Es preciso hablarles más despacio; si no entienden las instrucciones repetirlas con otros términos diferentes y más sencillos.
- Se les ha de dar el tiempo que necesitan.
- Trabajar desde lo concreto a lo abstracto, de lo manipulativo a lo intelectual.
- Hacer un trabajo sistemático con las bromas e ironías.
- Se pueden y se deben utilizar programas de educación emocional.

ASPECTOS COGNITIVOS

- Dificultad para manejar diversas informaciones.
- Lentitud para procesar y codificar la información y dificultad para interpretarla.
- Les resultan dificultosos los procesos de conceptualización, abstracción, generalización y transferencia de los aprendizajes.

Sugerencias de intervención:

- Es conveniente hablarles despacio, con mensajes breves, concisos, sencillos, directos y sin doble sentido.
- Se les ha de dar tiempo para que contesten, sin adelantarse a su posible respuesta.
- Es preciso explicarles hasta las cosas más sencillas, no dando por supuesto que saben algo si no lo demuestran haciéndolo.
- Se ha de prever en la programación la generalización y mantenimiento de las conductas, practicándolas en diferentes lugares y momentos.

MEMORIA

- Memoria procedimental y operativa bien desarrollada (pueden realizar tareas secuenciadas con precisión).
- Mejor memoria visual que auditiva.
- Les cuesta seguir más de 3 instrucciones dadas en orden secuencial.
- Son capaces de retener de 3 a 6 dígitos tras escucharlos (3-4 dígitos en la mayor parte de los casos / 3-5 imágenes).

Sugerencias de intervención:

- Es esencial el entrenamiento de la memoria.
- Necesitan que se les proporcionen estrategias para mejorar su memoria auditiva (subvocalizar, nombrar los objetos, agruparlos en categorías).
- Es recomendable practicar en las tareas cotidianas en casa y en el colegio (transmitir recados, por ejemplo).

LENGUAJE

- El nivel lingüístico va por detrás de su nivel lector, de su capacidad social y de su inteligencia general.
- Mejor puntuación en pruebas manipulativas que verbales.
- Tienen dificultad para dar respuestas verbales; dan mejores respuestas motoras.
- Tienen mejor capacidad de lenguaje comprensivo que expresivo.

Sugerencias de intervención:

- El lenguaje es conveniente que sea trabajado individualmente con cada uno de ellos, incluso con el apoyo de especialistas.
- En la clase, utilizar lo menos posibles exposiciones orales y largas explicaciones.
- A hablar se aprende hablando. Hablarles y escucharles son las mejores estrategias.
- El ordenador puede ser un instrumento muy útil para alcanzar estos objetivos.
- La lectura y la escritura favorecen el desarrollo de su lenguaje.

CONDUCTA

- No suelen presentar problemas destacables de conducta.
- La mayoría pueden incorporarse con facilidad a entornos sociales normalizados, como los centros de integración escolar.
- A veces son necesarios programas de modificación de conducta y de apoyo conductual positivo, que por lo común dan buenos resultados con ellos.

Sugerencias de intervención:

- Lo más importante es la normalización, es decir, tratarles del mismo modo que a los demás y exigirles lo mismo que a ellos.
- Tanto la sobreprotección como la dejadez y el abandono son actuaciones negativas.
- Principio de actuación: las tres "R": Reglas – Rutinas – Responsabilidades.
- En el caso de los colegios, la coordinación entre todos los profesores y con la familia es esencial para intervenir en aspectos de conducta.

SOCIABILIDAD

- En conjunto alcanzan un buen grado de adaptación social.
- Sin una intervención sistemática su nivel de interacción social espontáneo es bajo.
- Suelen mostrarse dependientes de los adultos.
- Se dan en ocasiones problemas de aislamiento en situación de hipotética integración.

Sugerencias de intervención:

- Es conveniente establecer normas claras y razonadas.
- Se ha de proporcionar control conductual externo, como paso previo hacia el autocontrol.

- Se recomienda la participación en todo tipo de actividades sociales en el entorno social real del niño.
- Los programas de entrenamiento en habilidades sociales pueden ser aplicados con éxito y se obtienen resultados observables en poco tiempo.

Al finalizar la lectura deberá elaborar una guía de evaluación, escuche al coordinador quién brindará algunos elementos necesario para la elaboración de la guía. Ejemplo.

Guía de evaluación

Área evaluada	¿Cómo la evaluaré?
Área de la salud. - Conocer el desarrollo evolutivo del niño. - Información referente a las últimas revisiones médicas. - Conocer si realiza algún tipo de actividad física. - Saber si necesita tomar algún tipo de medicamento, etc. - Conocer si lleva una dieta específica	- Entrevistas mensuales con los padres de familia.
Personalidad - - - -	
Sociabilidad	
Conducta	
Lenguaje	
Memoria	

Aspectos cognitivos	
Inteligencia	
Percepción	
Atención	
Motricidad	

Producto esperado de la actividad: guía de evaluación.

Actividad 1.9 ¡Sí se puede lograr!

Propósito: analizar las necesidades que puede presentar Héctor y dar propuestas para atenderlas.

Materiales: papel rotafolio, marcadores, lapiceros o lápices de colores, computadora, video y cañón.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de un caso / grupal.

Tiempo: 120 minutos.

Consignas: en esta actividad se analizará un video, por lo que deberá esperar las indicaciones del coordinador ya que utilizará la guía de evaluación elaborada en la actividad anterior.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2011). Conociendo a Héctor. (C. Monsiváis, Entrevistador, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: en el siguiente video veremos una entrevista realizada a Yusa, la madre de Héctor, un joven con Síndrome de Down; donde nos cuenta cómo ha sido el desarrollo evolutivo de Héctor, así como los retos y logros que han tenido como familia ante la discapacidad de Héctor.

En equipos de trabajo, realice la siguiente lectura.

Extracto 1.m

Datos de identificación de la lectura:

Rodríguez, E. R. (Octubre de 2007). ADAPTACIONES CURRICULARES. *Discapacidad Intelectual y Educación: Una Mirada Inclusiva*. Bogotá.COLOMBIA.

Síntesis de la lectura: la siguiente lectura nos habla de las adecuaciones curriculares para los alumnos con Síndrome de Down, iniciando con la definición, la importancia de los objetivos a corto y largo plazo, qué y cómo enseñar, y aspectos que debemos tener en cuenta al momento de evaluar a nuestros alumnos.

Adaptaciones Curriculares

Aunque en algunos casos el profesorado se queja de falta de preparación y de recursos para responder a las necesidades de estos alumnos, la atención adecuada en los colegios a los alumnos/as con síndrome de Down y con otras discapacidades, depende principalmente de la actitud del profesorado, más que de sus conocimientos. Una actitud favorable junto con las adecuadas adaptaciones de tipo didáctico y organizativo, son las variables que más influyen en el éxito de la integración escolar de los alumnos con discapacidad (Verdugo, 1989; Molina, 2002; Buckley, 2006). Hay coincidencia también entre los diversos especialistas en que con una enseñanza transmisiva no se puede atender a las necesidades de los alumnos con SD, entendida como un modelo didáctico en el que el profesor es el poseedor de conocimiento cerrado y el alumno un mero receptor de ese saber. El ejemplo más claro de esta perspectiva educativa es la clase magistral, en la que el profesor explica al grupo clase, la herramienta metodológica habitual que suele utilizarse es el libro de texto y el sistema de evaluación, el examen. Con estos alumnos, es preciso variar la metodología educativa, utilizando un enfoque personalizado en la intervención y sirviéndose de estrategias diversificadas, recogidas siempre que se pueda en su propia programación individualizada o adaptación curricular individual.

La adaptación curricular se ha de entender, por tanto, como un conjunto de medidas que se toman para un determinado alumno, pero con una perspectiva sistémica, global, de centro. Todos los integrantes del colegio se han de implicar en la atención al alumno o alumna con SD que está escolarizado en él, empezando por los órganos de gobierno y de coordinación docente. Si no se hace así, el esfuerzo se centra en dos o tres personas, un tutor concienciado, unos especialistas voluntariosos, que a la larga acaban por quemarse intentando llevar a cabo la integración del niño con SD.

Una Adaptación Curricular Individual (ACI) es, en resumen, una programación para un solo alumno, con el mismo objetivo que la programación del grupo. Se basa en una evaluación psicopedagógica previa y planifica la respuesta educativa para responder a sus necesidades desde el currículo común para todos. Se trata, en esencia, de adaptar el currículo a las necesidades concretas de un determinado alumno a sus intereses y motivaciones, a su estilo de aprendizaje, a su forma de hacer y de ser. Sus componentes esenciales son, por tanto, la evaluación previa, a partir de la cual se determinan las necesidades educativas especiales y la propuesta curricular adaptada. (Cuadro 1).

Una adaptación curricular bien hecha ha de tener muy clara la conciencia de cuáles son las necesidades del alumno y cuál es el nivel de aprendizaje que se espera alcanzar, en el contexto del programa común del grupo, tomado como referencia.

_ ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALES PARA ALUMNOS CON SÍNDROME DE DOWN A).- QUÉ ENSEÑAR A LOS ALUMNOS CON SD (OBJETIVOS Y CONTENIDOS)

A la hora de determinar los objetivos educativos que son más adecuados para los alumnos con

SD se ha de tener en cuenta que, en su caso, hay un tiempo limitado para impartir ilimitados conocimientos, dado que adquieren las capacidades con mayor lentitud que otros alumnos. Es imprescindible, por tanto, seleccionar lo que se les va a enseñar, estableciendo prioridades. Se ha de tener claro cuál es el objetivo educativo fundamental y preparar muchos y variados recursos para alcanzarlo.

Es conveniente establecer objetivos a largo, a medio y a corto plazo. A largo plazo, se puede incluir nuestro ideal de persona, nuestra “utopía” particular, lo que aspiramos que alcance a lo largo de su vida el niño con SD que tenemos ante nosotros. Por ejemplo, nos podemos plantear que sea lo más autónomo posible o que encuentre un trabajo, lo que llevará a un planteamiento educativo muy distinto que si nos proponemos que pase su etapa adulta en su casa o en un centro de día. A medio plazo, si por ejemplo hemos establecido la lectura comprensiva y la escritura funcional como objetivos básicos, que escriba su nombre o que lea carteles son objetivos adecuados.

Es esencial personalizar los objetivos que nos planteemos, pues los que son válidos para un niño no son útiles para otro. Por ello, en algunos casos, habrá que eliminar objetivos que aparecen en el currículo básico, bien por ser excesivamente complejos o por su poca utilidad práctica real; será necesario incluir objetivos distintos a los de sus compañeros (por ejemplo, capacidades de autonomía básica o habilidades sociales) y en algún caso habrá que priorizar objetivos, cambiando el momento de su presentación. Se han de secuenciar los objetivos en orden creciente de dificultad y siempre que se pueda, escoger objetivos prácticos, útiles, funcionales, aplicables inmediatamente o al menos aplicables lo más pronto posible. Por otro lado, se ha de tener claro en cada momento cuál es el objetivo que estamos trabajando, dejando los demás en segundo plano. Y nunca se ha de hacer por hacer, en un activismo estéril sin un fin claro (¿para qué le mando que haga ...?).

En todo caso, esa selección de objetivos se ha de basar en unos criterios que pueden ser (Troncoso, 1995, MEC 1992 a):

- Los más importantes y necesarios para el momento actual de la vida del niño, los que le vienen bien aquí y ahora.
- Las que tienen una mayor aplicación práctica en la vida social y las que se pueden aplicar en mayor número de situaciones.
- Los que sirven de base para futuras adquisiciones.
- Los que favorezcan el desarrollo de sus capacidades: atención, percepción, memoria, comprensión, expresión, autonomía, socialización.

B).- CÓMO ENSEÑAR A LOS NIÑOS Y NIÑAS CON SD (METODOLOGÍA)

Igual que al seleccionar los objetivos, es imprescindible **individualizar** la metodología de trabajo con los alumnos con SD. Por otro lado, es fundamental la coordinación entre todos los implicados en su educación: tutor, profesores de apoyo, servicios especializados (ej. Fundaciones y Asociaciones) y familia, para que la intervención se realice con el mayor grado de coherencia y de colaboración posible. En todo caso, la flexibilidad organizativa a nivel de centro es requisito sine qua non para llevar a cabo una correcta integración escolar de los alumnos con SD. A la hora de trabajar educativamente con alumnos con SD es recomendable utilizar estrategias que respondan a sus características psicobiológicas y que se adapten a su forma de pensar y de actuar. Por ejemplo, si perciben mejor la información por la vía visual que por la auditiva, presentar imágenes, dibujos e incluso objetos para manipular les ayudará a mejorar su retención. Otras normas válidas pueden ser:

- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar más que instrucciones de carácter general.
- Emplear más ayuda directa y demostraciones (modelado) que largas explicaciones.
- Utilizar técnicas instructivas y materiales que favorezcan la experiencia directa.
- Actuar con flexibilidad, adaptando la metodología al momento del alumno, a su progreso personal y estando dispuestos a modificarla si los resultados no son los esperados.
- Secuenciar los objetivos y contenidos en orden creciente de dificultad, descomponiendo las tareas en pasos intermedios adaptados a sus posibilidades.

- Es imprescindible trabajar en equipo. Es necesario que se facilite desde la organización de los centros la coordinación entre los profesionales que intervienen con el alumno con SD. Se han de buscar los espacios y los tiempos precisos (Illán y col., 1997).

_ PLANIFICACIÓN / PROGRAMACIÓN

- Partir de una visión global del centro. Tener en cuenta al alumnado con síndrome de Down a la hora de organizar el centro y confeccionar la programación general anual.
- Es precisa la implicación plena del equipo directivo. Si no creen en la integración, no pueden animar al profesorado para que participe.
- Personalizar. Igual en la metodología que en la selección de objetivos. Conocer al alumno concreto, sus puntos fuertes y sus puntos débiles.
- Establecer una línea base. Hacer una valoración inicial de lo que sabe y no sabe. Partir siempre de lo que el alumno tiene bien establecido.
- No dar por supuesto nada. Lo que saben han de demostrarlo y lo que hacen en una determinada situación no se debe suponer que lo harán igual en otras circunstancias (se ha de tener prevista la generalización de los aprendizajes).
- Plantear la posibilidad de reducir su horario de estancia en el centro en Educación Infantil y Educación Secundaria Obligatoria.

_ ACTIVIDADES/MATERIALES

Es recomendable la flexibilidad en la presentación de actividades, teniendo presente que en algunos casos la actividad que tenemos preparada no va a poder llevarse a cabo tal y como lo habíamos planificado. También es útil:

- Presentar actividades de corta duración, utilizando un aprendizaje basado en el juego, lúdico, entretenido, atractivo.
- Dejarles más tiempo para acabar, pero poco a poco ir pidiéndoles mayor velocidad en sus realizaciones.
- Dar al alumno con SD la posibilidad de trabajar con objetos reales y que pueda obtener información a partir de otras vías distintas al texto escrito.
- Tener preparado el material que se va a utilizar con antelación y material en abundancia por si se han de cambiar las actividades.
- Aplicar lo que se enseña y dejar que se realice una práctica repetida.
- Adaptar los materiales a cada niño (ejemplo: cuentos personalizados)
- Interesa más calidad que cantidad.

_ SOCIALIZACIÓN / AGRUPAMIENTOS

En el caso de la integración social, lo fundamental es que el alumno con SD disfrute de los mismos derechos y cumpla los mismos deberes que los demás. Se trata de que sea uno más, de tratarle como a los otros, sin más exigencia pero tampoco con más privilegios. Si acaso, caer por el lado de la exigencia más que por el de la sobreprotección. Por ello, es recomendable:

- Respecto a los compañeros, tratar el tema con normalidad, respondiendo a sus dudas con naturalidad es la mejor estrategia. Lo esencial es el trato que dé el profesor al alumno con SD, pues sus compañeros actuarán de un modo semejante.
- Es útil crear la figura del alumno tutor o compañero de acogida, válido para cualquier alumno nuevo que se incorpore al aula, por ejemplo inmigrante o con síndrome de Down, que le acompañará y ayudará durante los primeros días
- Dar posibilidad de trabajo individual, trabajo en parejas y trabajo en distintos tipos de agrupamiento.
- Variar la distribución de la clase y la ordenación de las mesas para favorecer actividades en pequeño grupo.

- Siempre que se pueda deben de hacer cosas en común con los demás Dejarle que lleven los mismos libros, que tengan el mismo boletín de notas, que compartan clases.
- Los profesores deben comportarse en clase sabiendo que son “modelos” para los alumnos y especialmente para los alumnos con SD que aprenden muchas de sus conductas por observación.
- Se pueden aplicar programas de entrenamiento en habilidades sociales y de educación emocional con alumnos con SD con resultados observables.

_ METODOLOGÍA DE TRABAJO

- Librarse de la “tiranía” del libro de texto.
- Presentar multisensorialmente los aspectos a aprender.
- Dar pautas de actuación, estrategias, formas de actuar.
- Emplear más ayuda directa y demostraciones (modelado) que largas explicaciones.
- Ir siempre desde lo concreto a lo abstracto
- Dos principios metodológicos fundamentales: imaginación y flexibilidad.
- No comparar. Procurar que cada uno progrese a su propio ritmo.

C).- QUÉ Y CÓMO EVALUAR A LOS ALUMNOS CON SD

Si los objetivos y los contenidos se han seleccionado de acuerdo con las características del alumno con SD, es obligatorio personalizar la evaluación, adaptándola también a sus peculiaridades. La evaluación se realizará en función de los objetivos que se hayan planteado y en el caso de las áreas objeto de adaptaciones curriculares significativas, se realizará tomando como referencia los objetivos fijados en las adaptaciones correspondientes (Orden 14-2-96). Esta misma Orden recoge que la información que se proporcione a los alumnos o a sus representantes legales constará, además de las calificaciones, de una valoración cualitativa del progreso del alumno o alumna respecto a los objetivos propuestos en su adaptación curricular.

Se valorará al alumno en función de él mismo, no sobre la base de una norma o a un criterio externo o en comparación con sus compañeros. Para ello, es esencial la evaluación continua, la observación y la revisión constante de las actuaciones. Deberemos establecer una línea base al comenzar, para conocer de qué nivel partimos y planificar las actuaciones educativas a partir de ahí. Además, se ha de procurar evaluar en positivo ya que las evaluaciones suelen recoger una relación de todo lo que no es capaz de hacer un niño, más que de sus posibilidades. Por último, con alumnos con SD y dadas sus dificultades para generalizar sus aprendizajes, lo que saben han de demostrarlo y lo que hacen en una determinada situación no se debe suponer que lo harán igual en otras circunstancias. Un objetivo estará adquirido si lo dominan en diferentes momentos y ante diferentes personas.

Se han de variar los sistemas de evaluación puesto que evaluación no es sinónimo de examen. Por ello, se ha de procurar llevar a cabo una evaluación flexible y creativa. Por ejemplo, visual y táctil en lugar de auditiva; oral y práctica en lugar de teórica y escrita; diaria en lugar de trimestral; basada en la observación en lugar de en exámenes. Para los que saben leer y escribir con comprensión, realizar exámenes orales y escritos, con memorización de pequeños textos. Se les debe de dar un boletín de notas, como a los demás, en el que queden reflejados los objetivos planteados y el grado en que va alcanzando cada uno, para que los padres sepan cuál es su evolución escolar.

Por último, el profesorado deberá también evaluar la propia labor docente para mejorarla. Esta evaluación incluirá tanto la evaluación de la tarea docente y del proceso de enseñanza como de la propia Adaptación Curricular Individual.

“Receta final”: **No hacer nada por él / ella que pueda hacer solo/a.**

En este espacio, escriba las necesidades educativas especiales identificadas en Héctor.

--

A continuación, el coordinador guiará la siguiente parte de la actividad y les explicará cómo emplear la información que se encuentra en el siguiente cuadro.

PLANIFICACIÓN DE ACTIVIDADES	
Materia.	
Temas.	
Objetivos a corto y largo plazo.	
Metodología. - Planificación/Programación - Actividades/Materiales - Socialización/Agrupamientos - Metodología de trabajo	
Evaluación de la materia.	

En los mismos equipos de trabajo, preste atención al siguiente video.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2011). Conociendo a Héctor. (C. Monsiváis, Entrevistador, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: a continuación se verá una entrevista realizada a Miriam, la maestra de 6to. grado de Héctor, donde nos contará las adecuaciones que realizó durante el curso, así como algunas sugerencias para el trabajo dentro del salón de clases.

Producto esperado de la actividad: necesidades educativas identificadas en Héctor por escrito y cuadro con las adecuaciones curriculares.

Actividad 1.10 Conociendo a alguien excepcional

Propósito: hacer un análisis del caso de “Paulo”.

Materiales: computadora, video y cañón.

Tipo de actividad: reflexión sobre contenido/individual.

Tiempo: 50 minutos.

Consignas: espere las indicaciones del coordinador y posteriormente, ya en equipos, realice la lectura del siguiente caso.

Conoce a alguien excepcional: un caso sobre discapacidad intelectual

Paulo nació un 29 de junio, hace ya once años. Vive en una casa grande con su hermano (tres años mayor que él), su papá, su mamá y un travieso Snauzer que es un gran compañero de juegos.

Fue un bebé que nació en condiciones normales, sin ningún riesgo aparente. Hasta los dos años se desarrolló como el resto de los niños. A partir de que cumplió dos años fue que se desencadenaron cambios determinantes. Paulo empezó a convulsionar, lo que resultó en largas jornadas en las que estuvo hospitalizado, pues las convulsiones eran frecuentes e intensas. Desde ese momento, y hasta ahora, los padres de Paulo no tienen un diagnóstico de qué es lo que tiene su hijo; sin embargo, son conscientes de diferentes características que presenta: problemas para controlar la impulsividad, retraso en el desarrollo del lenguaje y, aunque no lo muestran los estudios neurológicos, discapacidad intelectual.

Su historia educativa ha sido complicada: en muchas escuelas la familia sufrió rechazo, casi siempre las instituciones alegaban que no estaban capacitadas para recibir a un niño como Paulo. Ha estado al menos en tres escuelas preescolares y en dos primarias. En todas las instituciones educativas siempre les han solicitado a los padres de Paulo que el niño acuda con una “sombra terapéutica”. La razón que les dan es que el maestro(a) titular no podría atenderlo de manera adecuada sin descuidar al resto de los alumnos. Una de las grandes dificultades es que los padres son quienes deben encontrar y contratar a esta persona (sombra), pero la escuela es la que decide si es adecuada (lo que eso signifique).

Paulo ha tenido que cursar varias veces los mismos grados escolares. Cuando estaba en preescolar solía repetir el año debido a sus constantes ausencias (en ese entonces sus visitas al hospital eran frecuentes y el pronóstico nada alentador). Para cuando comenzó a estudiar la primaria, la salud de Paulo mejoró, pero ahora repetía año por no dominar los contenidos que correspondían. Paulo aún no sabe leer ni escribir y, a sus once años, está a punto de entrar a tercero de primaria.

Actualmente va para su tercer año estudiando en una primaria privada regular. Al principio la adaptación a las reglas fue lo más difícil para Paulo. Su impulsividad le hacía tener berrinches constantes y su primera respuesta al pedirle que trabajara era siempre un “no”. Conforme Paulo fue conociendo que, ante sus acciones siempre había consecuencias, aprendió a controlarse y aceptar las reglas de trabajo.

Paulo trabaja en el salón de clases con el resto de sus compañeros, pero sus actividades son distintas la mayoría de las ocasiones. Cada mañana llega y se forma con su grupo en una fila, escucha

indicaciones generales y de ahí trabaja un tiempo de manera individual con su maestra⁴ sombra. Mediante la lectura compartida, Paulo se familiariza con textos expositivos y narrativos. Su maestra le lee el texto, describiendo las imágenes del mismo, y después él lo cuenta, primero con apoyo y después de manera independiente. Posteriormente, hay un momento para que trabaje trazo, por lo que va y realiza planas en un libro especial para eso.

Una característica particular de Paulo es que tiene una memoria muy selectiva: a su edad aún no reconoce los colores ni puede contar del 1 al 10 de manera correcta. Sin embargo, conoce mucho sobre animales: puede decir sus nombres al verlos en una imagen, identifica algunas de sus características relevantes, como si tienen pelo o plumas, o si viven en el agua o en la tierra.

Los compañeros de Paulo han aprendido a convivir con él y a apoyarlo, reforzando conductas adecuadas de comportamiento. Paulo participa con ellos en los eventos especiales de la escuela: la pastorela en diciembre, la celebración del día de las madres y el festival de cierre de cursos.

Elena Gómez Martínez

Concluida la lectura, preste atención al siguiente video que será proyectado.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2011). Conoce a alguien excepcional: un caso sobre discapacidad intelectual (E. Gómez, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: el siguiente video muestra el caso de Paulo, un niño de once años con discapacidad intelectual.

Concluido el video, en los equipos asignados responda las siguientes preguntas guía.

Preguntas guía

- ¿Qué opinan acerca del rechazo que recibió Paulo por parte de las instituciones a las que hizo solicitud para ingresar?
- ¿Qué opina de la condición que puso la escuela a los padres acerca de contratar a una “maestra sombra” para que recibieran a Paulo?
- ¿Si usted hubiera sido su maestro o maestra, habría permitido que pasara de grado o está de acuerdo en que repita de grado hasta obtener los conocimientos requeridos?
- Desde su punto de vista, qué le beneficiaría más a Paulo o a otro alumno con discapacidad intelectual ¿repetir el curso o continuar con niños de su edad con las adecuaciones necesarias?

Por último, elabore una lista de estrategias que podría utilizar dentro del salón de clases para atender al alumno con discapacidad intelectual y al resto del grupo. Es decir, sin requerir el apoyo de una “maestra sombra”, situación a la que se enfrentan la mayoría de los maestros.

⁴ Se ha optado por dejar el término “maestra sombra”, a pesar de que en ocasiones la persona que realiza la función no es una profesora.

Producto esperado de la actividad: reflexión oral de las preguntas guía y listado de estrategias para el trabajo dentro del salón de clases por escrito.

Actividad 1.11 Ayudando me ayudo

Propósito: hacer un análisis del caso “Santiago”, identificar las necesidades educativas que presenta y elaborar sugerencias para atender dichas necesidades.

Tipo de actividad: reflexión sobre contenido/individual.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: observe el siguiente video.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2011). Santiago (C. Monsiváis, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: el presente video muestra una breve entrevista realizada a la madre de Santiago, en la que nos menciona aspectos relevantes acerca del desarrollo evolutivo del niño.

A continuación, la descripción de los avances que Santiago tuvo durante el ciclo escolar.

Registro de avances	
Inicio de año	Fin de año
Conocimiento de los números del 1 al 20	Manejo perfecto de los números del 1 al 100 y conocimiento amplio de los números hasta el 1000
Capacidad de resolver sumas y restas de un dígito	Resolución de sumas y restas de dos dígitos con y sin transformación

Lee palabras pequeñas y/o sílabas sencillas, comprendiendo en su totalidad. No tiene la misma comprensión en oraciones largas.	Lee textos cortos y es capaz de comprender oraciones sencillas.
Escribe palabras de dos sílabas sencillas	Escribe palabras de más dos sílabas, y es capaz de escribir una idea completa, aunque es común que se salte algunas letras al escribir o escribe según su pronunciación
Pérdida de atención con facilidad y falta de control de impulsos (gritos dentro del salón si se emociona o asusta, correr y distraer compañeros constantemente, poca tolerancia a la frustración)	Aún platica con compañeros durante la clase, pero no grita y controla mejor sus emociones, no corre dentro del salón y se encuentra mucho más motivado, lo cual facilita su concentración y su tolerancia
Periodos de atención cortos y busca constantemente la ayuda y aprobación de la maestra	Logra concentrarse por periodos más largos y no busca tanto la ayuda de la maestra aunque sí su aprobación
Débil memoria a largo plazo	No se presentó cambio significativo
Tímido al conocer personas nuevas o al trabajar en equipo con compañeros	Se trabajó el fortalecimiento de su confianza, sin embargo, aún no es capaz de hablar en público sin desconfianza; algunas veces es capaz de realizar actividades o explicar a sus compañeros
Sensible a críticas	No hubo cambios en esta área.
Lic. Lucía Aguilar Orozco.	

Espera las indicaciones del coordinador y posteriormente diseñen las adecuaciones curriculares para Santiago.



Una vez terminado el trabajo, preste atención a la segunda parte del video.

Datos de identificación del video:

(Julio de 2011). Santiago(C. Monsiváis, Entrevistador, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: a continuación se proyectará una entrevista a la Lic. Lucía Aguilar, maestra de Santiago, donde nos comparte su experiencia como maestra de Santiago, así como los retos a los que se enfrentó, los logros y las adecuaciones que ella realizó a lo largo del ciclo escolar.

Finalizada la proyección, comente en equipo las siguientes preguntas.

Pregunta guía

- ¿Qué opinan acerca de las adecuaciones que hizo la maestra? ¿Se relaciona con las que ustedes realizaron?

Producto final de la actividad: identificación de necesidades educativas especiales así como sugerencias para atenderlas.

Actividad 1.11 Evaluación

Propósito: verificar que hayan adquirido los conocimientos necesarios para atender de forma adecuada las necesidades educativas asociadas a la discapacidad intelectual.

Materiales: hojas de colores, hojas blancas, papel de colores, cartulinas, colores, plumones, pegamento, revistas o periódico, tijeras.

Tipo de actividad: contenido/individual.

Tiempo: 70 minutos.

Consignas: preste atención a las indicaciones del coordinador y elabore un tríptico o periódico mural tomando en cuenta las sugerencias y criterios de evaluación que se encuentran en el siguiente recuadro.

0 Sin participación	1 Por debajo de la expectativa	2 Cumple parcialmente la expectativa	3 Cumple completamente la expectativa	4 Supera la expectativa
No es creativo ni reflexivo, solo menciona los aspectos revisados a lo largo del bloque.	Sólo menciona dos productos esperados y una breve reflexión personal y algunas sugerencias de intervención.	Invita a la reflexión, además de incluir tres o cuatro aspectos revisados en el bloque y algunas sugerencias de intervención.	Invita a la reflexión y contiene reflexiones personales, incluye de cuatro a cinco aspectos revisados a lo largo del bloque, y algunas sugerencias de intervención.	Cumple la función informativa, es creativo, invita a la reflexión, contiene reflexiones personales, incluye seis o más aspectos revisados a lo largo del bloque, e incluye sugerencias y estrategias para el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual.

Para reflexionar

Consignas: responda las siguientes preguntas en el espacio que se encuentra debajo de las preguntas guía.

Preguntas guía

- ¿Cuáles son las posibilidades y limitantes que existen dentro del sistema educativo para favorecer la integración de los niños y niñas con discapacidad intelectual?
- Para favorecer la integración de las niñas y niños con discapacidad intelectual, ¿qué papel juega el maestro de grupo, institución educativa, padres de familia, y el mismo alumno?
- ¿Qué acciones piensa poner en práctica para beneficiar la integración de los alumnos con discapacidad intelectual, así como para tener un ambiente que realmente favorezca su aprendizaje?

Finalmente, evalúe su propio desempeño durante el curso, reflexione sobre qué aprendizajes logró y qué ajustes se tendrían que hacer a las formas de trabajo para que sus aprendizajes pudieran ser más amplios y significativos.

También, evalúe el trabajo del grupo y defina qué se necesita para mejorarlo.



Proyecto evaluación parcial

El coordinador le explicará las características del proyecto final y cómo deberá elaborarlo. Si tiene alguna duda pregunte al coordinador o revise la última parte de cada bloque, ya que ahí encontrará las instrucciones que deberá seguir para ir completando su proyecto final.

El trabajo en su totalidad será revisado al finalizar el bloque cuatro, pero se recomienda elaborarlo con tiempo y siguiendo las recomendaciones que vienen al final.

A continuación las primeras tareas para realizarlo:

- Seleccionar el caso con el que desean trabajar, preferentemente uno al que tengan fácil acceso.
- Pedir los permisos pertinentes para darle seguimiento al caso; en un principio a los padres de familia, posteriormente a la dirección de la institución y por último al maestro de grupo.
- Elaborar los guiones de entrevista que serán utilizados con padres de familia y maestros de grupo. Para elaborarlos pueden emplear algunos de los puntos realizados en la actividad 1.8.

Bibliografía

Academy for Educational Development, f. (2010). DISCAPACIDADES INTELECTUALES. *Una publicación del NICHCY* . Estados Unidos.

Rodríguez, E. R. (Octubre de 2007). ADAPTACIONES CURRICULARES. *Discapacidad Intelectual y Educación: Una Mirada Inclusiva* . Bogotá.COLOMBIA. Rodríguez, E. R. (Abril de 2008). CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DEL NIÑO CON SÍNDROME DE DOWN. *FUNDACIÓN SÍNDROME DE DOWN DE CANTABRIA*

Rodríguez, E. R. (2004). Programa de educación emocional para niños. *Revista Síndrome de Down* 21 , 84-93.

Miguel Ángel Verdugo Alonso, R. L. (2010). Últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con discapacidad intelectual. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual* , 41 (4) (236), 7-21.

Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual



Bloque 2 Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual
--

Introducción

La discapacidad visual es un término que abarca distintos tipos de problemas y dificultades visuales, se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona (Ministerio de Educación, gobierno de Chile, 2008)

Por muchos años, y aún en la actualidad, las personas con discapacidad visual han estudiado en escuelas especiales, muchas de ellas internados; sin embargo, de manera progresiva se están integrando a las aulas regulares. Por esta razón, es importante que los maestros y maestras de educación regular estén preparados para atender a estos niños y niñas.

En el siguiente bloque se revisarán algunos aspectos referentes a las necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual. Se reflexionará sobre la situación educativa actual de estas personas, se expondrán casos reales y opiniones de los expertos. En este bloque se trabajará con el propósito de informar, sensibilizar y conocer la situación de estos niños y niñas, además de identificar sus necesidades educativas especiales y la manera de satisfacerlas.

Competencias que se busca desarrollar en los docentes en el bloque

Que desarrollen la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para crear ambientes para el aprendizaje de los niños con discapacidad visual; que se fomenten la curiosidad y el gusto por el conocimiento teórico con respecto a la discapacidad visual en los participantes. Que los contenidos y actividades del bloque contribuyan a que los docentes promuevan una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con sus principios y valores, tales como el respeto a la diversidad, el apoyo mutuo y la solidaridad, mediante el trabajo colaborativo. Que se atienda adecuadamente la diversidad, los diversos estilos de aprendizaje y los distintos puntos de partida de los estudiantes con discapacidad visual. A través de la referencia y reflexión a la propia realidad áulica al tratar los temas, se busca que los docentes se identifiquen y se comprometan con los cambios que exige la educación inclusiva en su práctica cotidiana, de tal forma que reconozcan las barreras para el aprendizaje que enfrentan las niñas y los niños con discapacidad visual y que desarrollen estrategias para buscar los apoyos que precisan estos alumnos, con el fin de brindarles la educación equitativa y de calidad a la que tienen derecho.

Actividad 2.1 ¿Quiénes son los alumnos con discapacidad visual?

Propósito: introducir a los participantes al tema de la discapacidad visual de una manera reflexiva y desde su propia experiencia.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / Binas.

Tiempo: 25 minutos.

Consignas: lea el siguiente extracto de lectura.

Extracto 2.a

Datos de identificación de la lectura:

Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2010) Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual.

Síntesis de la lectura: la siguiente lectura ofrece la descripción de algunos conceptos relacionados con la discapacidad visual. Se define el término de ceguera legal, diferenciando las personas con ceguera total de las que tienen restos visuales. Además, se mencionan las características de la discapacidad visual adquirida y congénita.

¿Quiénes son los alumnos y alumnas con discapacidad visual?

La discapacidad visual es un término genérico que engloba muchos tipos de problemas y dificultades visuales. Legalmente queda encuadrada dentro del término ceguera legal y deficiencia visual toda persona cuya visión en ambos ojos reúna, al menos, una de las siguientes condiciones:

- a) Agudeza visual igual o inferior a 0'1 (1/10 de la escala Wecker) obtenida con la mejor corrección óptica posible. Esto significa que la persona puede ver a un metro lo que una persona con una vista "normal" ve a 10 metros.
- b) Campo visual disminuido a 10 grados o menos.⁵

Se trata, por tanto, de un término amplio que engloba tanto al alumnado que no posee resto visual como a aquel otro que puede realizar diferentes tareas utilizando instrumentos adecuados que potencien su funcionalidad visual. Habitualmente se suele utilizar el término discapacidad visual para englobar estos dos conceptos, si bien se trata de dos poblaciones con necesidades educativas diferentes y, por tanto, que requieren de intervenciones educativas igualmente diversas:

- a) Personas con ceguera total: Bajo este concepto se encuadran a aquellas personas que no tienen resto visual o que no les es funcional (no perciben luz o si la perciben no pueden localizar su procedencia).
- b) Personas con restos visuales: Este término engloba a aquellas que poseen algún resto visual. Dentro de esta población, que agrupa a la mayor parte de las personas con discapacidad visual, podemos distinguir dos tipos:

⁵ El criterio de ceguera legal utilizado en México, corresponde a una agudeza visual menor a 20/200 (1/10) ó un campo visual no mayor de 20° en el mejor de los ojos con la mejor corrección. (Centro de Oftalmología y Ciencias Visuales, Centro Universitario de Ciencias de la Salud)

- Pérdida de agudeza: Aquellas cuya capacidad para identificar visualmente detalles está seriamente disminuida.



- Pérdida de campo: Se caracteriza por una reducción severa de su campo visual. Normalmente se pueden diferenciar dos grupos principales de problemas de campo:



Pérdida de la Visión Central: El sujeto tiene afectada la parte central del campo visual.



Pérdida de la Visión Periférica: Sólo percibe por su zona central.

A esta heterogeneidad de formas de percibir, se añade como factor determinante el momento de aparición. Así se pueden distinguir:

- a) Personas con discapacidad visual desde el nacimiento.
- b) Personas con discapacidad visual adquirida.

Los alumnos y alumnas que han nacido con discapacidad visual, presentan unas características que los diferencian de aquellos a los que les ha sobrevenido en épocas posteriores de su vida. Los primeros deben construir sus conocimientos acerca del entorno que les rodea con una menor o nula información visual, mientras que los segundos disponen de un mayor repertorio visual inicial. Otros factores, como la evolución de la discapacidad visual, la actitud que adopte la familia, la presencia de otras discapacidades asociadas, etc., también influyen en la evolución y normalización de esta población.

A manera de reflexión sobre cuál sería la situación de un alumno con estas particularidades en la escuela regular, conteste las siguientes preguntas y comparta su opinión. Es importante que se ubique en su experiencia (por ejemplo, su actual salón de clases) para poder responder.

Preguntas guía

- ¿A qué se enfrentaría el maestro/a?
- ¿A qué se enfrentaría el niño/a?
- ¿Cuáles podrían ser las barreras para el aprendizaje de un alumno o alumna con discapacidad visual?

Actividad 2.2 En los ojos del otro

Propósito: sensibilizar al grupo sobre la diversidad de la población con discapacidad visual y la importancia de conocer al alumno o alumna que presenta esa discapacidad.

Tipo de actividad: reflexión sobre la experiencia / grupal.

Materiales:

- Lentes*
- Hojas blancas.
- Lupa.
- Linternas.
- Lápices.
- Lapiceros
- Marcadores.
- Cinco copias.

* Los materiales serán ser facilitados por el coordinador antes de comenzar con el bloque.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: Esta es una actividad de sensibilización. Para esta actividad siga las instrucciones del coordinador.

Una vez finalizada la actividad participe en la plenaria contestando las preguntas a continuación.

Preguntas guía

A los maestros

- ¿Cómo se sintieron?
- ¿Qué dificultades encontraron?

A los alumnos

- ¿Cómo te sentiste?
- ¿Cuál fue la mejor manera de ver el pizarrón?
- ¿De qué manera pudiste leer mejor?, ¿qué tamaño de letra viste mejor?
- ¿De qué manera pudiste escribir mejor?

A todos

- ¿Qué les pareció la actividad?
- ¿Qué concluyen de ella?

A manera de conclusión, verán el próximo video de la entrevista con Karim Guerra Bellock, maestro en educación especial. Él hará referencia a la diversidad de la población con discapacidad visual y nos mencionará algunas recomendaciones para trabajar con estos alumnos y alumnas.

Datos de identificación del video:

(Junio de 2011) Entrevista a Karim Guerra. (Viñas, X. Entrevistadora, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis del video: el entrevistado expone una conclusión a la actividad que acabamos de realizar. Enfatiza sobre la importancia de conocer al alumno y alumna con discapacidad visual, además de la diversidad de dicha población.

Actividad 2.3 La función normal y patológica del ojo

Propósito: conocer el funcionamiento normal y patológico del ojo, así como algunas sugerencias específicas de cada padecimiento.

Tipo de actividad: análisis y síntesis del contenido / individual.

Tiempo: 20 minutos.

Consignas: observe el cuadro a continuación, usted deberá completarlo con el siguiente extracto de lectura. Los cuadros que queden en blanco deberá completarlos investigando por su cuenta. El cuadro debe estar completo al finalizar el bloque.

Estructura	Función normal	Anomalías	Manifestación de anomalía	Sugerencias
Músculos oculares		Estrabismo		- Valoración oftalmológica para corrección quirúrgica o uso de lentes. - Promover la estimulación visual. -Apoyo en aspectos emocionales como la autoestima.
		Nistagmus		- Buscar las distancias, tamaños y colores, que puede ver y propiciar un clima de seguridad que favorezca la posibilidad de rescatar la información visual. -Dar tiempo requerido para la realización de las tareas.
Iris		Aniridia		- Adecuaciones de los espacios: evitar que las fuentes luminosas le den de frente. - Probar diferentes puntos de lápiz, pincelín y marcadores, tanto para su escritura como para remarcar renglones. Ampliación de los materiales y buscar contrastes.
Estructura	Función normal	Anomalías	Manifestación de anomalía	Sugerencias
		Cataratas		- Adecuaciones en los en materiales de trabajo: probar bolígrafo, pincelín,

Cristalino				marcador, uso de lupa. -Buena iluminación. - Ampliación de imágenes contrastes. - Adecuaciones curriculares desde la metodología, materiales o evaluación, en las áreas que requieran.
Retina		Albinismo		
		Retinopatía del prematuro		- Aprovechar los restos visuales para su desplazamiento. - Generalmente trabajo con áreas específicas como Braille, orientación y movilidad, ábaco, mecanografía, etc.
		Desprendimiento de la retina		- Considerar los daños que queden, para buscar alternativas y adecuaciones. - Es posible hacer cambios significativos en el manejo escolar: de materiales propias de baja visión a áreas específicas para ceguera o la combinación de ambas.
		Retinopatía diabética		- Control de la diabetes. - En ocasiones hay pérdida del tacto, por lo que el entrenamiento en Braille puede ser más lento. Mientras se pueden necesitar otros recursos, grabadoras, etc.
Cornea		Astigmatismo		- Se corrige con el uso de lentes o cirugía. - Apoyar acciones que se relacionen con lograr que el individuo sea más eficiente y ponga en juego su remanente visual, en situaciones de aprendizaje de tipo cognitivo y de la vida cotidiana. Promover adecuaciones de acceso o de metodología de acuerdo a las necesidades.

Extracto 2.b

Datos de identificación de la lectura:

Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2010) Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual.

Síntesis de la lectura: en este extracto encontraremos una breve descripción de los padecimientos más comunes que pueden ser causa de discapacidad visual. Además, sus características y manifestaciones.

¿Cuáles son las causas de las dificultades visuales?

Las dificultades visuales pueden deberse a un sinnúmero de causas, de origen hereditario, genético o adquirido en algún momento de la vida intra o extra uterina. Se otorga a continuación una descripción de las enfermedades oculares más frecuentes acompañadas de recomendaciones que se deben tener en cuenta a la hora de diseñar una respuesta educativa.

Alteraciones en la posición y movilidad del globo ocular. Entre ellas se encuentra:

Estrabismo: referido a defectos en la musculatura ocular, por lo que los ojos no aparecen alineados correctamente, con el paso del tiempo repercute en disminución de la agudeza visual. El estrabismo debe ser tratado lo antes posible, para tener un mejor pronóstico.

Nistagmus: es un movimiento involuntario y repetitivo de uno o ambos ojos. Por las dificultades que supone en la fijación visual, se asocia a disminución en la agudeza visual. Esta característica está asociada a otras patologías como: albinismo, cataratas, atrofia óptica o coriorretinitis. A los niños y niñas que presentan estas alteraciones se les recomienda el uso de tiposcopio, esto es una cartulina de color oscura con un hueco rectangular en el centro, que se ubica sobre la lectura, aislando una palabra o pequeñas frases, facilitando de esta forma su reconocimiento por parte del lector. Este apoyo se moviliza por el texto a medida que se avanza en la lectura.

Alteraciones corneales: ejemplo, queratocono, éste es un defecto de la curvatura de la córnea, dando origen a una agudeza visual muy baja. El uso de lentes de contacto o trasplantes de córnea permite recuperar, en parte, la agudeza visual perdida.

Alteraciones o ausencia de iris: el iris es el responsable del control de la cantidad de luz que entra en el ojo, cuando no existe o no se ha desarrollado completamente se habla de aniridia, que trae como consecuencia una disminución muy significativa de la agudeza visual. Suele ir asociada al glaucoma y a las cataratas. Se recomienda el uso de lentes de sol o lentes ópticos con filtro solar, bajar el nivel de iluminación de lugares cerrados para un mejor aprovechamiento de la capacidad visual.

Alteraciones del cristalino: la más frecuente es la catarata, alteración en la transparencia del cristalino, provocando agudeza visual muy baja y fotofobia (deslumbramiento o molestia ante la luz), por lo que se recomienda ubicar la luz por detrás del alumno o alumna que la presente e incrementar el contraste entre el fondo y la figura que se quiere mostrar.

Alteraciones de la retina: pueden afectar tanto la agudeza visual central, como el campo visual periférico y la visión del color. Ejemplos de esta patología son la acromatopsia, albinismo, retinopatía del prematuro (fibroplasia retrolental) y el desprendimiento de retina, la manifestación principal es la sensibilidad extrema a la luz y su carácter progresivo, que puede llevar a la ceguera

total. Se recomienda el uso de lentes de sol, baja iluminación en lugares cerrados y la prescripción de ayudas ópticas.

Otra de las afecciones de la retina es la retinopatía diabética, es una alteración producida por la diabetes. Se recomienda el uso de lentes con filtro e incrementar el nivel de iluminación para facilitar la ejecución de las tareas.

Otra patología encontrada con frecuencia entre las personas que presentan dificultades visuales es la retinosis pigmentaria, enfermedad degenerativa, cuya causa es desconocida, su manifestación provoca restricción del campo visual, en ocasiones periféricas y en otras de la visión central, e importantes dificultades para ver con poca luz (ceguera nocturna). Además tiene un carácter progresivo, es decir va aumentando la pérdida de visión con los años. Es imprescindible elevar el nivel de iluminación para favorecer la mejor utilización de la agudeza visual que estos alumnos y alumnas posean.

Alteraciones que restringen el campo visual: el campo visual es la porción de espacio físico en la que un objeto puede ser visto cuando se mantiene la mirada fija en un punto. Cuando está afectado el campo central, se originan problemas para la lectura y para tareas que requieren de la discriminación fina de detalles. Por ejemplo, el escotoma central, afectando tanto la agudeza visual como la percepción del color. Si la restricción se da en el campo periférico provoca dificultades en la orientación y movilidad del sujeto. Ejemplo es el glaucoma, provocado por un aumento en la tensión intraocular, un tratamiento oportuno evitará la pérdida total de la visión.

Resulta de suma importancia señalar en este punto el rol que desempeña el educador o educadora en la prevención de las dificultades visuales, provocada por accidentes evitables de los niños y niñas. Como es natural, los párvulos gustan de jugar, correr y saltar, actividades por cierto muy beneficiosas para su desarrollo; sin embargo, es necesario, cautelar que en estas actividades no manejen objetos que puedan provocar accidentes como tijeras, cubiertos o lápices. A su vez, no se debe olvidar orientar a los padres en este sentido así como en el cuidado que se debe tener en casa con el uso de medicamentos y elementos tóxicos.

Producto esperado de la actividad: un cuadro sobre la función normal y patológica del ojo.

Actividad 2.4 Las barreras

Propósito: conocer la experiencia de una persona ciega. Identificar algunos factores que pueden propiciar la aparición de barreras para la integración.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / binas.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: en esta actividad veremos el video de la entrevista con Dulce. Ella es una persona ciega desde su nacimiento, nos cuenta un poco de su historia y de su paso por la escuela. El objetivo de esta actividad es conocer la opinión de una persona con discapacidad visual acerca de las dificultades que puede presentar en su vida cotidiana, sobre todo en la etapa escolar.

Espere las indicaciones del coordinador para leer el siguiente extracto.

Extracto 2.c

Datos de identificación de la lectura:

Ministerio de educación, gobierno de Chile (2008). Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad visual. Guía de apoyo técnico pedagógico necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia.

Síntesis de la lectura: aquí se hace mención a la naturaleza interactiva de la discapacidad visual. Además se señalan algunas barreras que pueden emerger del contexto de la persona.

Características generales de la discapacidad visual

1- ¿Qué es la discapacidad visual?

La discapacidad visual se define como la dificultad que presentan algunas personas para participar en actividades propias de la vida cotidiana, que surge como consecuencia de la interacción entre una dificultad específica relacionada con una disminución o pérdida de las funciones visuales y las barreras presentes en el contexto en que se desenvuelve la persona.

Respecto de las barreras, estas son de diverso tipo, entre las más frecuentes se pueden señalar:

- Ausencia de señales auditivas que reemplacen la información visual. Por ejemplo, si los semáforos no cuentan con señales auditivas, la persona cuyo remanente visual no le permita discriminar las luces, presentará mayores dificultades para cruzar las calles, situación que la hará más dependiente.
- Ausencia de literatura en Braille o audio en las bibliotecas públicas. Por ejemplo, si una persona que presente ceguera o baja visión asiste a una biblioteca en busca de información, entretenimiento o cultura y no encuentra textos adaptados en dicho lugar, verá disminuidas sus posibilidades de integración y crecimiento personal.
- Ausencia de sistemas de escritura alternativos. Por ejemplo, si los textos escolares no se encuentran adaptados al sistema Braille, niñas y niños que presentan ceguera no tendrán acceso a los aprendizajes en igualdad de condiciones, dificultándose a su vez su participación en clases e interacción con sus compañeros y compañeras.

Como se aprecia en esta definición, la discapacidad visual, no depende únicamente de las características físicas o biológicas del niño o niña, sino que se trata más bien de una condición que emerge como producto de la interacción de esta dificultad con un contexto ambiental desfavorable.

Preguntas guía

- ¿Por qué el autor del texto afirma que la discapacidad visual no depende únicamente de la persona?
- A partir de nuestra experiencia en el salón de clases y de lo que nos comenta Dulce: ¿qué aspectos podrían favorecer la aparición de barreras para el aprendizaje? ¿Qué aspectos podrían disminuirlas?

Escriba en este espacio el párrafo de reflexión que realizó en binas.

Producto esperado de la actividad: un párrafo por parejas, donde se respondan las preguntas anteriores.

Actividad 2.5 *¿Dónde estudian las personas con discapacidad visual?*

Propósito: debatir sobre las modalidades de escolarización de las personas con discapacidad visual.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: exponga los resultados que obtuvieron en la actividad 1.6 del bloque anterior
Tome notas de lo que expongan los demás grupos.

Lea el siguiente extracto de lectura.

Extracto 2.d

Datos de identificación de la lectura:

Soler, M. (2003) La escolarización de alumnos ciegos y deficientes visuales en centros específicos: un recurso de apoyo a la educación integrada. Integración n° 42.

Síntesis de la lectura: el siguiente texto es una discusión sobre la función que debe cumplir el centro específico para la atención de personas con discapacidad visual en la actualidad. Algunas de estas funciones son: apoyo a la educación integrada, acciones específicas de apoyo y de refuerzo, carácter socializador, servicios de residencia y temporalidad de escolarización. En síntesis, el texto plantea una función más flexible e integrada a la educación regular.

La escolarización de alumnos ciegos y deficientes visuales en centros específicos: un recurso de apoyo a la educación integrada

En la mayoría de sistemas educativos europeos y americanos, la educación de niños con deficiencias visuales graves se realiza, en la actualidad, en los centros escolares ordinarios, contando siempre con el apoyo y complementariedad de una serie de recursos especializados, humanos y materiales, que se adecuan a las necesidades específicas de estos alumnos y se administran según diferentes modelos que responden a la legislación y organización educativas de cada territorio. En unos casos los recursos especializados se hallan en las mismas escuelas. En otros, estos recursos especializados se organizan en sistemas aparte, pero que, evidentemente, inciden directamente en la educación de los alumnos deficientes visuales desplazándose a la escuela donde éstos asisten.

Todo ello ha supuesto sin duda un gran avance pedagógico. Pero esto, a su vez, en los países procedentes de una tradición histórica basada en la educación especial, ha motivado también el replanteamiento acerca de la existencia de las escuelas o centros específicos para alumnos con deficiencias visuales graves.

En algunos países nunca ha habido escuelas específicas para alumnos con deficiencias visuales graves y, por ello, parten de una realidad concreta que, seguramente, motivará que la existencia de éstas no sea necesaria en ningún momento. Pero en la mayoría de territorios, las escuelas específicas para alumnos ciegos o deficientes visuales han desempeñado una importante función, gracias a la cual hoy muchas personas ciegas o con problemas graves de visión están perfectamente integradas en la sociedad, habiendo realizado diversos estudios (muchos de ellos universitarios) y ocupando diferentes puestos de trabajo y responsabilidad.

Partiendo de esta realidad, las escuelas específicas referidas, como entidades activas y vitales gracias a la experiencia acumulada, siguen siendo necesarias en la comunidad educativa siempre y cuando sean reconvertidas desde la innovación educativa, y de acuerdo con los supuestos antes descritos, a las circunstancias de la época actual. Por tanto, veamos qué características debería cumplir, y qué funciones debería desempeñar hoy, un centro específico para alumnos ciegos y deficientes visuales.

Algunas de las principales características de los centros específicos para alumnos ciegos y deficientes visuales son:

Apoyo a la educación integrada

Los centros específicos para alumnos ciegos y deficientes visuales deben ser concebidos como un recurso de apoyo a la educación integrada, es decir, atrás queda ya la idea de escolarizar en primer término a un niño con deficiencias visuales graves en una escuela específica. De entrada, todos los niños con problemas graves de visión deben ser educados en una escuela de su barrio. No obstante, existe un porcentaje reducido de alumnos que en algún período de su proceso educativo y dentro de la Enseñanza Obligatoria requerirá ser matriculado en un centro específico. Las causas más frecuentes por las que diagnosticaremos dicha necesidad en los niños o jóvenes son:

- Falta de aceptación del déficit visual, especialmente en la adolescencia.
- Falta de colaboración familiar en la educación del alumno.
- Dificultades en el aprendizaje de los contenidos conceptuales debidos a bloqueos inexplicables, que a menudo son de tipo emocional y afectivo.
- Respuestas de inadaptación social o de falta de habilidades sociales en una dinámica de grupo numeroso, como suelen ser las aulas de las escuelas ordinarias.
- Pérdida súbita de visión (total o parcial).
- Necesidad de profundizar en las técnicas Braille u otras específicas al déficit.
- Presentar aprendizajes más lentos.
- Necesidad de una atención personalizada y específica a diario o con mucha frecuencia.

Probablemente serán pocos los alumnos que presenten estas necesidades (alrededor de un 10% ó 15%), pero los suficientes para poder desarrollar una dinámica educativa adecuada a sus características desde un CE (centro específico).

Temporalidad de la escolarización

Como norma general, es aconsejable que la escolarización en un centro específico sea temporal por cursos académicos completos. En la mayoría de los casos, uno o dos cursos son suficientes para responder positivamente a las necesidades específicas presentadas por los alumnos y detalladas en el párrafo anterior, al objeto de poder proseguir después su integración educativa con toda normalidad. De este modo, en principio, no se contemplaría la matriculación de un alumno con deficiencias visuales graves en un CE a lo largo de toda una etapa educativa, sino que éste sólo cumple su misión durante unos momentos críticos que pueda presentar el alumno dentro de esta etapa, los cuales suelen coincidir con sus inicios o finalizaciones.

Como consecuencia de lo expresado en la característica anterior, se deduce que los centros específicos deben estar preparados para poder ofrecer una absoluta flexibilidad en la circulación bidireccional de alumnos entre dos escuelas: él mismo y la escuela ordinaria de procedencia y destino de los alumnos.

Carácter socializador e integrador

Los CE han de ser socializadores y, por tanto, integradores. En este sentido debemos considerar dos cuestiones: en primer lugar, hay que romper con el prejuicio que sostiene que los centros específicos para alumnos ciegos no integran socialmente; tal como ya se ha apuntado, el fin último de estos centros reside en ser un recurso educativo de apoyo a la integración escolar y social. En segundo lugar, y para lograr el objetivo que se acaba de mencionar, el funcionamiento y organización pedagógica de los CE deben enmarcarse en una estructuración del entorno del aprendizaje que optimice, estimule y desarrolle dichas potencialidades de socialización en el alumno deficiente visual.

Servicio de residencia

Otra característica muy importante que han de cumplir los CEs es que éstos nunca ocasionarán separaciones traumáticas entre el niño con deficiencia visual grave y la familia. Normalmente los centros específicos para alumnos deficientes visuales tienen asociado un servicio de residencia. En principio, es positiva su función, pero: ¿en qué casos sería recomendable? Pienso que, en la actualidad, no sería aconsejable, salvo casos muy excepcionales, en niños menores de 11 años. La ruptura familiar que podría suponer el hecho de internar a un niño en estas edades no compensa en absoluto el beneficio que se podría obtener. No obstante, para los alumnos de menos de 11 años que requieran del servicio de un CE y éste se encuentre a una distancia que le permita ir y volver a diario, su asistencia a estos colegios no supondrá ningún problema y sólo consideraremos los beneficios.

Algunos escolares deficientes visuales atraviesan etapas educativas en las que, a pesar de tener el soporte adecuado humano y material que tanto la ONCE como la administración aportan a la integración escolar, sus aprendizajes quedan bloqueados. Es entonces cuando los profesionales de la educación vemos en los alumnos una contradicción: tiene capacidades para aprender, pero lo hace por debajo de las mismas; su discapacidad visual no justifica dicho enlentecimiento. Este fenómeno suele ocurrir en los cambios de etapa educativa, ante una pérdida de visión, en la preadolescencia o adolescencia, ante la aceptación del déficit, en alumnos con familias poco colaboradoras, ante un cambio de código lecto-escritor, ante un cambio cultural brusco vivido por el alumno (inmigración), etc.

Este bloqueo de aprendizajes en estas circunstancias es, en realidad, de tipo emocional y, por tanto, requiere de un tratamiento personalizado que no deberá ser sólo psicológico, sino también educativo. Un centro específico con las características expresadas en el párrafo anterior es un ambiente adecuado para que se produzca el desbloqueo cognitivo deseado.

Tenemos que pensar que un alumno ciego o deficiente visual no está integrado por el simple hecho de asistir a una escuela ordinaria, ni está segregado por el simple hecho de asistir a un centro específico. Lo importante es disponer de recursos adecuados a cada momento y necesidad, con el fin de que esta integración sea una realidad en todos los casos.

Acciones específicas de apoyo y refuerzo

Los alumnos escolarizados transitoriamente en un centro específico en algún curso de la enseñanza obligatoria trabajan, además del curriculum general, otros aspectos específicos a la discapacidad visual. Pero se pueden establecer mecanismos que permitan que también se puedan beneficiar de dichos servicios alumnos escolarizados en centros ordinarios que necesiten una atención intensiva en alguno de estos aspectos durante un período inferior al curso escolar, o en sesiones programadas (semanales o mensuales) a lo largo del curso.

En este sentido, quisiera señalar los principales aspectos específicos referidos en este apartado. Algunos de ellos son ya de aplicación generalizada, y por tanto se citan debido a su importancia ya reconocida. Otros, sin embargo, se están aplicando sólo en algunos países; en este caso, se citan con el propósito de incentivar una reflexión pedagógica acerca de la conveniencia de generalizarlos. Citaremos, sin ánimo de profundizar en ellos (lo cual sería objeto de otro artículo), los siguientes:

- Habilidades para la autonomía personal en la vida cotidiana.
- Estimulación, rehabilitación y educación de la baja visión.
- Aprendizaje (en los casos de cambio de código de lecto-escritura) o refuerzo del sistema Braille.

- Técnicas y estrategias de orientación y movilidad.
- Educación en el tiempo libre y en el deporte.
- Tiflotecnología.
- Estimulación o corrección de procesos de desarrollo corporal y cognitivo en relación con la discapacidad visual a través de la fisioterapia.
- Expresión corporal.
- Estimulación y educación de todos los sentidos (multisensorialidad).
- Asesoramiento y formación en aspectos específicos a la discapacidad visual, dirigidos a profesores de colegios ordinarios que tienen alumnos ciegos y deficientes visuales en sus aulas y que requieren de una ayuda por parte de especialistas en materias tales como Educación Física, Ciencias Naturales y Experimentales, etc.

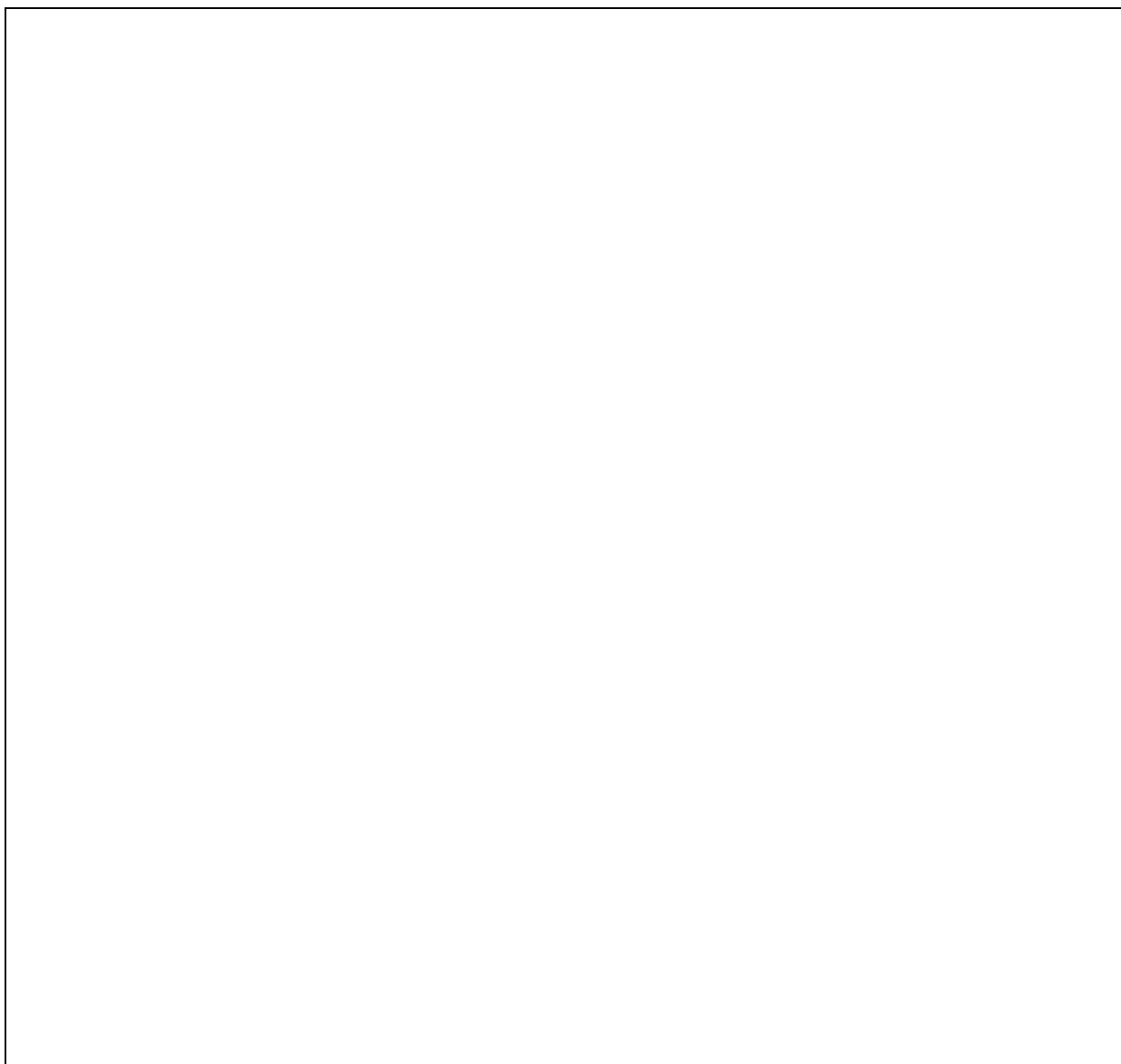
Es preciso remarcar que en un modelo globalizador de servicios estos aspectos específicos mencionados no dependerían directamente de un centro específico independiente, sino de un centro de recursos educativos o de un centro integral de servicios, junto con otros equipos aquí no mencionados al trabajar en otras temáticas distintas a las de este artículo (atención precoz, atención a adultos, atención a niños sordociegos, atención a niños deficientes visuales con otros trastornos, diseño y producción didáctica,...). Así pues, el CE estaría englobado en uno de estos centros más amplios, pero, a su vez, interconectado con los servicios específicos aquí detallados, con el fin de conferirles un tratamiento educacional y canalizarlos hacia los educandos en edad escolar que los precisen.

Una vez que todos terminaron la lectura se iniciará el debate. Espere las indicaciones para iniciar el debate. Las siguientes son preguntas guías que ayudarán al debate.

Preguntas guía

- ¿Cuál es su opinión acerca de cada una de las posturas?
- ¿Qué postura se asemeja más a su opinión y con cual difieren? ¿Por qué?
- ¿La realidad que plantea el texto se asemeja a lo que sucede en el país? ¿En qué aspectos? ¿En cuáles no?
- ¿Cuál es, según su opinión, la escolarización más adecuada para las personas con una discapacidad visual?

Escriban algunas conclusiones personales sobre el debate.



Producto esperado de la actividad: un escrito sobre que explique las diferentes posturas que se presentaron en la actividad y otro sobre las conclusiones individuales.

Actividad 2.6 La importancia de la detección.

Propósito: crear un instrumento que le permita al maestro detectar posibles alumnos con problemas visuales.

Tipo de actividad: análisis y síntesis del contenido /tríos.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: lea el siguiente extracto de lectura. Para esta actividad deberán realizar una lista de indicadores a tener en cuenta para identificar alumnos y alumnas con alguna discapacidad visual. Trabajarán en tríos, espere las indicaciones para la puesta en común.

Extracto 2.e

Datos de identificación de la lectura:

Ministerio de educación, gobierno de Chile (2008). Necesidades? educativas especiales asociadas a la discapacidad visual. Guía de apoyo técnico pedagógico necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia.

Síntesis de la lectura: a continuación se presentan algunos signos que se deben tener en cuenta para detectar posibles casos de problemas visuales en nuestros alumnos. En el texto específicamente se habla de los párvulos, sin embargo es útil para toda la población infantil.

Sugerencias para la detección y derivación oportunas

Existen dos situaciones que se deben tener presentes a la hora de identificar las necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad visual. Por una parte, respecto de aquellos niños y niñas ya diagnosticados, es muy importante asegurarse de la validez del diagnóstico y/o su actualización. En este sentido, se debe tener presente que el único profesional facultado para diagnosticar y certificar la pérdida visual es el médico oftalmólogo, que junto al óptico, podrán otorgar las indicaciones de ayudas ópticas para aquellos niños y niñas que presenten baja visión. Por otro lado, la educadora o educador debe contribuir a que la detección de los/las estudiantes con dificultades visuales ocurra de manera oportuna. De ser así, más y mejores posibilidades se tendrán de diseñar una respuesta educativa ajustada a las características de los niños y niñas presentes en el centro educativo.

Es importante cautelar que el diagnóstico de discapacidad visual no se convierta en “etiqueta” para el niño o niña y se la asocie con la imposibilidad para él o ella de hacer determinadas cosas; o con la percepción del ambiente como demasiado peligroso para él/ella, desalentándolo/ a en sus intentos de exploración (“cuidado”, “no hagas eso que no ves”, “te puedes caer” ...) o sobreprotegiéndolo/a y dándole un trato diferente respecto a los demás niños y niñas, limitando con ello sus posibilidades reales de desarrollo.

¿A qué se debe poner atención para detectar la presencia de dificultades visuales?

La detección temprana de posibles dificultades visuales en los niños y niñas, cobra una gran importancia en la tarea de los/las educadoras, ya que de la actitud atenta y activa con la que se enfrente esta situación muchas veces dependerá el derivar oportunamente al niño o niña al especialista encargado de evaluar su visión. Para esto, es fundamental la constante observación que se realice a cada uno de los/las estudiantes, poniendo énfasis, por ejemplo, en cómo se relaciona con sus pares y personas cercanas (reacción ante gestos y señas, miradas); en cómo observa sus juguetes, objetos y dibujos (¿se acerca demasiado?, ¿acerca las cosas a su rostro?); o en qué sentidos usa principalmente para su exploración.

Sobre la base de lo señalado se pueden distinguir las siguientes conductas como señales de una posible dificultad visual, en los niños y niñas de 0 a 6 años:

Que el bebé desde su cuna u otro lugar en el que se encuentre, no siga la luz, juguetes u otros objetos con la mirada.

-Que el bebé no estire los brazos al ver a su madre, padre, hermanos y otras personas cercanas a él.

-Al hablar frente a él, gira su cabeza poniendo atención con su oído, en desmedro del contacto visual.

-No se desplaza en busca de juguetes u otros objetos que podrían llamar su atención.

-Muestra temor a caminar o no se motiva a hacerlo, cuando se inicia la marcha.

- Tropieza frecuentemente con los objetos que le rodean, tanto en su hogar como en el jardín infantil.
- Aparentemente no percibe visualmente peldaños u otros relieves del lugar en el que se desplaza.
- Al jugar no encuentra visualmente la pelota, globo u otro juguete con el que esté interactuando.
- No da respuesta a las señas o gestos como: saludo, despedida, señalar, etc.
- Se esfuerza demasiado para ejecutar actividades que implican principalmente el sentido de la visión, tales como hacer líneas con el lápiz o dibujar.
- Se acerca demasiado al material gráfico que se le presenta (libros, dibujos, láminas, guías de trabajo, etc.)
- Antecedentes familiares de dificultades visuales significativas, provocadas por enfermedades de origen genético tales como malformaciones oculares, Retinitis Pigmentosa, Cataratas o Retinoblastoma.



Producto esperado de la actividad: Una lista de factores a tener en cuenta para detectar alumnos con alguna discapacidad visual.

Actividad 2.7 En los ojos de María José

Propósito: identificar las necesidades educativas especiales de los niños y niñas con discapacidad visual.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: veremos el siguiente caso de María José.

Datos de identificación del video:

(Junio de 2011) Caso María José. (Viñas, X. Entrevistadora, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis del video: en este video veremos a María José en el salón de clases. Observaremos la dinámica normal de una actividad y cómo la alumna y la maestra se adaptan a la condición de discapacidad visual.

María José

Lic. María Ximena Viñas

María José tiene siete años y asistió a primer grado en el ciclo 2010-2011. El pasado año le diagnosticaron síndrome de Marfan. Este es un padecimiento del tejido conectivo que afecta algunas estructuras como el esqueleto, pulmones, corazón, ojos y vasos sanguíneos. Sus primeros síntomas fueron cardíacos, sin embargo rápidamente comenzó a perder la vista. En la actualidad utiliza anteojos especiales y es candidata a una cirugía que podría mejorar su visión. Sin embargo su pronóstico es incierto, se desconoce si la pérdida de visión mejorará y será permanente o si continuará progresando. El síndrome de Marfan no afecta la función intelectual de María José. Su maestra la describe como una gran alumna, muy dedicada y que poco a poco va adaptándose a su situación. La maestra y la escuela van aprendiendo junto con María José, se han apoyado de maestras externas y especialistas que han sabido guiar este proceso. Uno de los retos que han tenido que enfrentar es la dificultad de aceptación por parte de los padres. Sin embargo, todos han logrado trabajar en su beneficio. María José es una persona tímida, cuando comenzó a perder la vista tomó un actitud de retraimiento que poco a poco fue superando. La maestra supo cómo intervenir en ese caso y organizó, junto a especialistas, una jornada de sensibilización en su salón, para contribuir a una mejor integración de María José y a una mayor comprensión por parte de sus compañeros. Una de las recomendaciones del oftalmólogo es que utilice lentes normales y lentes de contacto, un tiempo específico cada uno. Para María José ha sido muy traumático tratar de usar estos últimos y se rehúsa a hacerlo a pesar de que es requisito para la operación. El caso de María José es muy particular debido a su pronóstico incierto. Esto demanda que la maestra esté muy preparada y atenta a lo que pueda pasar, ya que las necesidades de María José pueden ir cambiando a medida que el síndrome progrese.

Espere las indicaciones para realizar esta actividad. Lea el siguiente extracto.

Extracto 2.f

Datos de identificación de la lectura:

Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2010) Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual.

Síntesis de la lectura: los alumnos con discapacidad visual pueden presentar necesidades educativas especiales que deben ser identificadas y atendidas por el maestro maestra o especialista. En el siguiente texto se hace referencia a las mismas diferenciando a los alumnos y alumnas con ceguera total de los que poseen algún resto visual.

Necesidades educativas especiales

Los diferentes tipos de déficits visuales comentados generan necesidades específicas. En este apartado abordaremos de manera diferenciada las necesidades que los alumnos y alumnas con ceguera total y con restos visuales pueden presentar.

El alumnado con ceguera

Necesidades relacionadas con el conocimiento del medio físico y social

Una característica diferencial de esta población es la limitación para recibir información del mundo que le rodea. Las personas con visión construyen sus conocimientos acerca del medio básicamente a través de los estímulos visuales. Para el alumnado con ceguera, esta información espontánea precisa de ser percibida a través de otros sentidos, como el oído, el tacto, el olfato o de la información que pueden suministrar otras personas acerca del entorno. Estas otras formas de adquisición de la información son más lentas debido a su mayor carácter analítico, precisando para ello una adaptación de los materiales y la adecuación de los ritmos individuales de aprendizaje.

A nivel social las limitaciones que presenta este alumnado con respecto al aprendizaje imitativo deben compensarse a través de la guía física.

Necesidades relacionadas con la identidad y la autonomía personal

Un aspecto a tener en cuenta es la limitación que tiene este alumnado para adquirir un desarrollo psicomotor adecuado (esquema corporal, control postural, habilidades manipulativas) y para formarse una imagen mental y desplazarse en el espacio que le rodea. Por ello, es fundamental intervenir en los siguientes ámbitos:

- Fomento de actitudes posturales socialmente aceptables y reducción de conductas estereotipadas.
- Incremento de las oportunidades para manipular los objetos.
- Utilización de referencias de otros sentidos para manejarse y moverse en el espacio.
- Aprendizaje de técnicas específicas de movilidad.
- Necesidad de aprender hábitos de autonomía personal. La ceguera impide la observación e imitación de los hábitos básicos de autonomía personal (vestido, aseo y alimentación). Mientras que los alumnos y alumnas con visión normal perciben habitualmente las distintas actividades que se realizan en la vida cotidiana, los alumnos y alumnas con ceguera necesitan vivir en su cuerpo las acciones que componen estas tareas y, en ocasiones, recibir información verbal complementaria por parte de los demás.
- Necesidad de conocer y asumir su situación visual. El alumno y alumna con ceguera necesita conocer su déficit y las repercusiones que conlleva (potencialidades y limitaciones) para poder asumir su situación y formarse una autoimagen adecuada de su realidad. Sólo así podrán afrontar positivamente las dificultades que la vida sin visión les deparará en el ámbito personal, escolar, social y profesional.

Necesidad de acceder a la información escrita.

Este alumnado debe aprender un sistema alternativo de lecto-escritura que es el Braille. Este consiste en un sistema táctil cuyo proceso de aprendizaje requiere de un adiestramiento previo y de unos materiales específicos.

- En otras ocasiones se puede precisar de otros sistemas alternativos como la verbalización de la información escrita en la pizarra, la audiodescripción de imágenes, películas o incluso la presentación sonora de libros de texto.
- En la actualidad las tecnologías de la información y la comunicación se están introduciendo cada vez más en las aulas. Este alumnado precisa de la accesibilidad a los contenidos educativos que se presentan a través de los medios informáticos, utilizando para ello diferentes adaptaciones de hardware y software.

El alumnado con discapacidad visual

Dependiendo del grado de visión o de su funcionalidad, éstos podrán presentar algunas de las necesidades anteriormente descritas para el alumnado con ceguera. Así, en algunos casos habrá alumnos y alumnas que necesiten trabajar con el sistema Braille aunque su resto visual le permita realizar otras tareas.

Necesidades relacionadas con el conocimiento del medio físico y social.

Cuando el resto visual no les permite acceder a toda la información, puede ser necesario complementarla a través de información verbal o táctil.

Necesidad de acceder a la información.

En función de la naturaleza de la discapacidad visual, puede ser necesario:

- Mejorar la funcionalidad del resto visual mediante estimulación y entrenamiento visual. Habitualmente estos alumnos y alumnas necesitan “aprender a ver”, es decir, aprender a utilizar su resto visual de la manera más eficaz posible.
- Utilizar ayudas ópticas y no ópticas adaptadas que mejoren el aprovechamiento del resto visual del alumnado.

Necesidades relacionadas con la identidad y la autonomía personal.

Este alumnado puede tener algunos problemas anteriormente descritos para los alumnos y alumnas con ceguera.

Necesidad de conocer y asumir su situación visual

Esta necesidad se acentúa en los alumnos y alumnas con restos de visión. Estos suelen tener una mayor dificultad para identificarse como personas con discapacidad, lo que, en muchos casos, conlleva el rechazo de las ayudas ópticas y de la atención educativa que compensarían las necesidades educativas que presentan.

En grupo deberán identificar cuáles son las necesidades educativas especiales de María José, para esto puede guiarse del siguiente cuadro.

Necesidades relacionadas con el conocimiento del medio físico y social.	
Necesidad de acceder a la información.	
Necesidades relacionadas con la identidad y la autonomía personal.	

Necesidad de conocer y asumir su situación visual	
---	--

Espere las indicaciones para la puesta en común.

Producto esperado de la actividad: un cuadro que explique las necesidades educativas especiales que presenta María José.

Actividad 2.8 Atención educativa

Propósito: conocer las características de la atención educativa a alumnos con discapacidad visual.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: en esta actividad deberá elaborar un documento dirigido a la maestra de María José, donde redacten algunas sugerencias para la atención educativa de su alumna. Para esto se verá un video de la entrevista realizada a la docente y posteriormente leerán un extracto de lectura que los ayudará a realizar el trabajo.

Datos de identificación del video:

(Junio de 2011) Entrevista a la maestra de María José. (Viñas, X. Entrevistadora, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis del video: en el siguiente video la maestra de María José nos cuenta su experiencia respecto a la pérdida visual de su alumna y las adaptaciones que tuvo que realizar durante el ciclo escolar.

Ahora, lean en grupo la siguiente lectura.

Extracto 2.g

Datos de identificación de la lectura:

Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2010) Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual.

Síntesis de la lectura: una vez identificadas las necesidades educativas especiales es necesario organizar y diseñar una respuesta educativa adecuada. En el siguiente texto encontrará la información necesaria para facilitar la inclusión de los alumnos y alumnas con discapacidad visual.

Medidas de atención a la diversidad

Una vez identificadas las necesidades educativas especiales que genera la discapacidad visual en el alumnado es necesario diseñar y organizar las medidas de atención educativa más adecuadas para asegurar su correcta escolarización. Para ello, es recomendable seguir los siguientes pasos:

1. Favorecer su incorporación al centro educativo y a su aula.
2. Facilitar el acceso al currículum.
3. Enriquecer el currículum con objetivos y contenidos relacionados con la discapacidad visual.

1. Favorecer su incorporación al centro educativo y a su aula

Una de las primeras tareas que debemos realizar cuando se incorpora un alumno o alumna con discapacidad visual a un centro educativo es asegurarnos que esta incorporación sea lo más normalizada posible. De ahí que debemos proporcionar los recursos necesarios para que el alumnado:

- *Pueda desplazarse desde su casa hasta el centro educativo.* En este punto debemos considerar que la mayor parte del alumnado con discapacidad visual que no presenta otras dificultades asociadas, puede alcanzar niveles de autonomía en los desplazamientos muy similares a los de sus compañeros y compañeras si reciben una enseñanza previa.

- *Realice los desplazamientos más usuales por el interior del centro educativo.*

Efectivamente, la mayor parte del alumnado aun cuando sea nuevo en el centro educativo, suele aprender con facilidad los principales itinerarios que realiza, de tal forma que en pocos días se desplazará por el centro con gran autonomía. Sin embargo, el alumnado con discapacidad visual, puede presentar dificultades que hagan aconsejable enseñarle de forma más detenida estos itinerarios, señalar puntos conflictivos como escalones o puertas o cambiar la ubicación de determinados elementos que dificultan la movilidad.

- *Se integre en su aula.* Por último y no por ello menos importante, es necesario asegurar que las diferencias funcionales existentes entre el alumnado con y sin discapacidad, no suponen barreras para la integración social, sino que por el contrario implican un enriquecimiento para todo el alumnado. Para ello, deben programarse actividades en el aula en las que comprendan las semejanzas y diferencias existentes entre ellos y, especialmente, con el alumnado con discapacidad visual (cómo ve en el caso de que posea resto visual, qué aparatos específicos utiliza, etc.).

Para alcanzar estos objetivos, es necesario diseñar un plan de acogida que se inicie antes de la incorporación del alumnado con discapacidad al centro educativo, para que conozca la estructura general del centro y los principales desplazamientos que debe realizar, y que culmine durante los primeros días de clase, con el conocimiento mutuo de los alumnos y alumnas que compone el aula.

2. Facilitar el acceso al currículum

Un segundo aspecto que debe guiar la intervención educativa, es la relativa a la de asegurar el acceso a la información que se maneja en el aula. Efectivamente los centros educativos se convierten en lugares con constantes intercambios de información entre el alumnado y el profesorado. En este proceso se utiliza la visión como uno de los principales medios de transmisión y la lectoescritura como el más importante a partir de la Educación Primaria. En función del grado de discapacidad visual que presente el alumnado, así se verán afectadas sus posibilidades de acceso a la información visual y, de la misma manera, se tendrán que proponer adaptaciones que les permitan acceder a la información. Entre las adaptaciones de acceso más utilizadas destacan las siguientes:

Para el alumnado con restos visuales:

- Ubicación en las primeras filas del aula para acceder a la información de la pizarra.
- Utilización de pautas de escritura reforzadas.
- Uso de ayudas ópticas específicas para la lectoescritura (lupas, telescopios para la lectura de la pizarra etc.).
- Refuerzo de contornos de dibujos.

Para el alumnado con ceguera total:

- Verbalización de la información contenida en la pizarra.
- Utilización del sistema Braille como código de lectoescritura alternativo.
- Uso de aparatos específicos de escritura en Braille (máquina Perkins, Braille hablado, etc.).
- Utilización del ordenador como método alternativo de escritura con software lector de pantalla.
- Utilización de materiales didácticos específicos.

3. Enriquecer el currículum con objetivos y contenidos relacionados con la discapacidad visual

En algunos casos, las medidas de atención educativas comentadas no cubren en su totalidad las necesidades que genera en el alumnado la discapacidad visual. En estas ocasiones es necesario introducir nuevos contenidos y objetivos educativos que aseguren la correcta escolarización. Entre los programas específicos más usuales destacan los siguientes:

- *Orientación y movilidad.* La discapacidad visual suele generar importantes dificultades en los desplazamientos que hacen necesario su enseñanza.
- *Habilidades para la vida diaria.* La discapacidad visual puede afectar el aprendizaje espontáneo de actividades tales como el vestido, aseo, comportamiento en la mesa, etc., que requieran de una atención específica.
- *Conocimiento y ajuste a la discapacidad visual.* Conocer sus posibilidades y limitaciones así como su situación visual, se convierte en un contenido educativo central.
- *Competencia social.* También es necesario abordar esta área con el fin de facilitar las relaciones sociales y la integración en su entorno.
- Otras intervenciones que facilitan el acceso son aquellas enseñanzas centradas en el aprendizaje del teclado, programas y herramientas informáticas de ampliadores y revisores de pantalla, etc.

Orientaciones metodológicas

En la atención educativa del alumnado con discapacidad visual es necesario tener en cuenta las siguientes orientaciones metodológicas:

El carácter analítico de la exploración táctil, conlleva un ritmo de aprendizaje más lento. El alumno y la alumna con ceguera necesitarán ir explorando por partes los objetos hasta descubrirlos o conocerlos. Por ello, requerirán de más tiempo en la realización de las actividades.

- El aprendizaje vivencial, por medio de experiencias, es muy importante. Debemos tener en cuenta que no podemos dar nada por supuesto o sabido, ya que puede haber niños y niñas con ceguera que nunca hayan cogido determinado objeto, por lo que tendrán una menor riqueza de información o errores de apreciación.
- Muchos de los aprendizajes de juegos, conductas, hábitos, técnicas para realizar trabajos, etc., se aprenden por imitación del contexto cultural que rodea al alumno o alumna. Al faltar la visión, esta imitación no existe y habrá que guiarles físicamente para que llegue a realizar todos estos aprendizajes.
- Debemos asegurarnos que los alumnos y alumnas con discapacidad visual aprovechen lo máximo posible el resto visual que poseen. Para ello, habrá que proporcionarles unas condiciones óptimas que faciliten su aprendizaje, tales como: luminosidad, contraste, ubicación cercana a la pizarra, utilización de ayudas ópticas y no ópticas, como atril, flexo, etc.

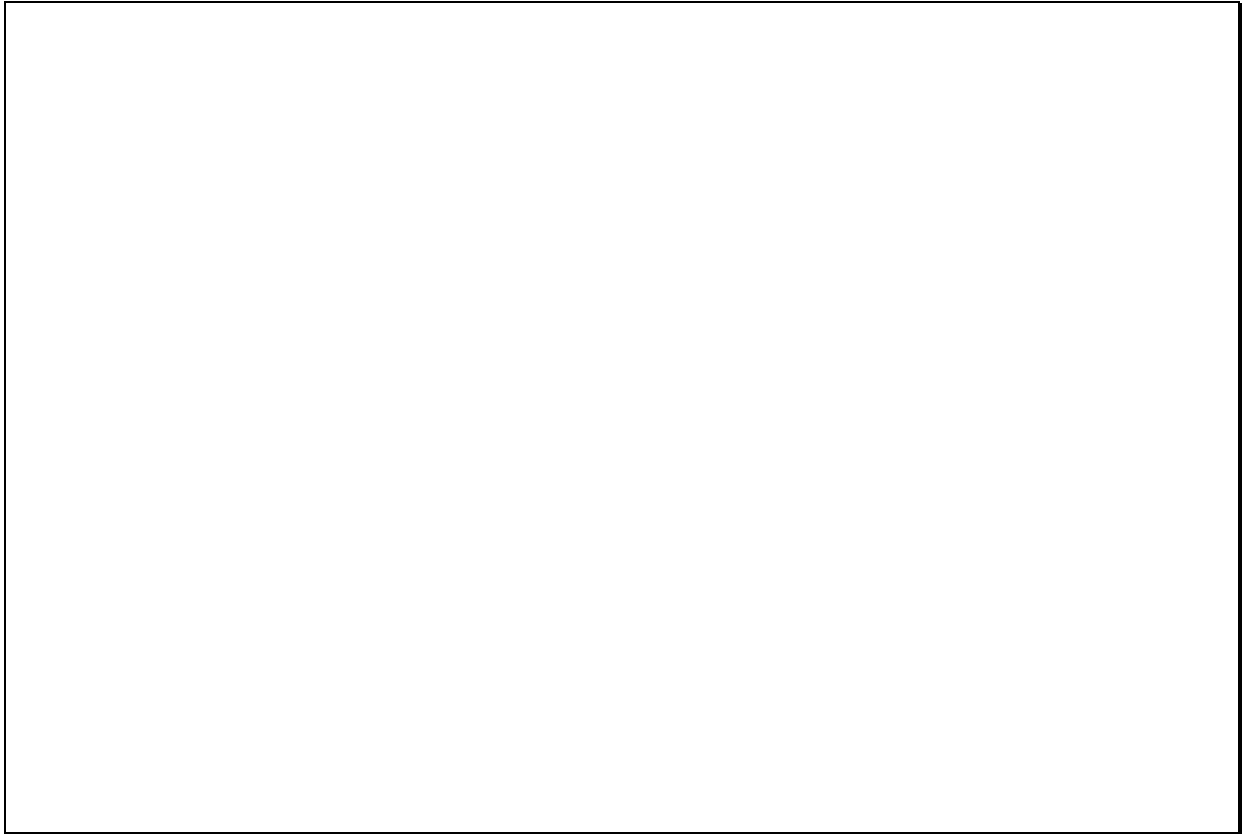
•• Los alumnos y alumnas con discapacidad visual reciben poca información de su entorno, por lo que debemos seleccionarles en la medida de lo posible un repertorio de actividades representativas, unas actividades tipo.

•• Otro principio a tener en cuenta es que debemos partir de lo concreto y de lo particular hasta llegar a lo global y general.

Cada grupo debe redactar un documento con las sugerencias a la maestra de María José (20 minutos):

- Favorecer la incorporación a la escuela y al salón.
- Facilitar el acceso al curriculum.
- Enriquecer el curriculum.
- Orientaciones metodológicas.

Escriba el documento en el siguiente recuadro.



Producto esperado de la actividad: un documento que describa las sugerencias que el grupo le haría a la maestra sobre el caso de María José.

Actividad 2.9 Los materiales

Propósito: conocer algunos materiales específicos para trabajar con alumnos y alumnas con discapacidad visual.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido / grupal.

Tiempo: 30 minutos.

Consignas: en esta actividad se continuará el trabajo con el caso de María José. Ahora veremos el video de la maestra de María José. Conoceremos las adecuaciones que realizó para trabajar con esta alumna. Al terminar de ver el video, trabajaremos con la duda que ella expresa: ¿Qué pasaría si María José perdiera totalmente la vista? ¿Qué materiales se podrían utilizar para permitir el acceso al currículo? Para resolver esta cuestión, leerán el siguiente extracto. El escrito también debe estar dirigido a la maestra de María José en forma de sugerencia.

Extracto 2.h

Datos de identificación de la lectura:

Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2010) Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual.

Síntesis de la lectura: de manera sintetizada se describen algunos de los materiales que facilitan el acceso a la información y la autonomía de las personas con discapacidad visual.

Recursos materiales y personales

La discapacidad visual, como ya se ha comentado anteriormente, es un término genérico que engloba a una población muy heterogénea. Para una mejor comprensión de este apartado se abordarán los recursos materiales clasificándolos en los siguientes tipos:

1. Materiales para el alumnado con ceguera o discapacidad visual grave.
2. Materiales para el alumnado con restos visuales.

1. Materiales para el alumnado con ceguera o discapacidad visual grave

El alumnado con discapacidad visual, cuando su resto no le sea funcional, utilizará el Braille como sistema lectoescritor. Este código puntiforme es percibido a través del tacto (con la yema de los dedos) y sustituye al sistema de lectoescritura habitual en tinta, destinado a ser percibido visualmente. Con él se pueden representar los mismos símbolos, letras, números, signos de puntuación, signos matemáticos, etc., que se usan en la escritura en tinta.

Los libros de texto del alumnado con ceguera o discapacidad visual grave tienen los mismos contenidos que los de sus compañeros videntes, pero son mucho más voluminosos y requieren la adaptación de los elementos que hacen referencia a gráficos e ilustraciones. Éstas se reducen a las estrictamente necesarias y se simplifican al máximo. Normalmente se realiza la descripción escrita de la ilustración y la transcripción de los gráficos al Braille.

El libro hablado digital en formato DAISY es un material alternativo a la lectura Braille.

Éste ofrece al alumnado con ceguera y discapacidad visual grave la misma versatilidad que el libro en tinta. Entre otras acciones esta población podrá acceder al índice, localizar la página que le interesa y acudir a ella en pocos segundos, leer capítulos de forma aleatoria o colocar marcas, anotaciones,

subrayados,... Además, todo esto con calidad digital y generalmente en un solo disco. Para poder reproducirlos se precisa de un aparato específico. La utilización de este material favorece la autonomía e inclusión social del alumnado con discapacidad visual. Este material se utiliza cuando la ceguera es reciente (lector novel en Braille), cuando la transcripción es muy voluminosa (como ocurre a partir de la Educación Secundaria) o cuando la adaptación del texto es muy urgente.

El recurso principal para la escritura es la máquina Perkins, que ha sustituido a la escritura manual, permite una mayor soltura en la escritura y posterior lectura del texto. Para escribir un carácter en Braille hay que pulsar a la vez las teclas que corresponden a los puntos en relieve que lo componen. Es utilizada desde los primeros estadios del aprendizaje del Braille y es la herramienta de trabajo imprescindible de este alumnado, prácticamente en todos los niveles educativos. Presenta dos inconvenientes principalmente: su peso y el ruido que conlleva su uso.

El Braille Hablado es un pequeño aparato con teclado Braille y voz sintética, que permite almacenar la información tecleada y escucharla. Puede conectarse a un ordenador e imprimir el texto en tinta o en Braille, lo que lo hace muy conveniente tanto para tomar apuntes como para realizar los exámenes. Como norma general se introduce al inicio de la Educación Secundaria Obligatoria complementando a la máquina Perkins.

2. Materiales para el alumnado con restos visuales

El criterio general seguido con este alumnado es el de aprovechar sus restos visuales en la mayor medida y tiempo posible. Para ello se recurre al uso y entrenamiento en ayudas ópticas, a la estimulación visual y a la ampliación del material visual a través de software específico.

Las ayudas no ópticas son muy importantes, ya que están directamente relacionadas con las ayudas ópticas y con el control postural.

Principalmente se destacan el atril y el flexo.

Las ayudas ópticas principales son:

- Los filtros, lentes protectores de la fotofobia o deslumbramiento solar que presentan algunos de estos alumnos y alumnas.
- Para la visión de cerca:
 - Las lupas de bolsillo o de apoyo.
 - Las lentes con graduación, microscopios (bifocales), hiperoculares, etc.
- Para la visión de lejos:
 - Los telescopios manuales o montados en gafas.

Algunos de los recursos técnicos para la ampliación del material visual son la utilización de ampliadores de pantallas o de la Lupa-TV para la lectura de textos a través de un monitor.

Aquí escriba el documento dirigido a la maestra.

A large, empty rectangular box with a thin black border, occupying the upper two-thirds of the page. It is intended for a student to write their response to the activity.

Producto esperado de la actividad: un escrito dirigido a la maestra donde se den sugerencias de qué materiales podría utilizar María José si perdiera totalmente la vista.

Actividad 2.10 Una actividad para todos

Propósito: poner en práctica nuestros conocimientos para adaptar una actividad.

Tipo de actividad: aplicación / grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: atienda las instrucciones del coordinador y reúnase con el grupo que le haya tocado. Cada equipo debe diseñar una actividad para un grupo hipotético donde haya un alumno o alumna con discapacidad visual. Deberán pensar en el tema, el grado donde se imparte, el objetivo y el aprendizaje esperado. Además, la actividad debe tener un inicio, un desarrollo, un cierre, una evaluación y se debe especificar el tiempo. Primero, deben pensar cómo preparar el salón, la disposición de los materiales, mobiliario y alumnos. Después, deben diseñar la actividad, describir qué adaptaciones le harían para que todos, incluido el niño o niña con discapacidad visual, logren los objetivos. La actividad debe estar lo más detallada posible. Lean el siguiente ejemplo de actividad para preescolar. Dé 30 minutos para el trabajo en grupo.

Ámbito Comunicación NÚCLEO: Lenguaje Verbal Aprendizaje esperado: Descubrir que los textos escritos pueden ofrecer oportunidades tales como: informar, entretener, enriquecer la fantasía y brindar nuevos conocimientos.	
ACTIVIDAD: "Comunicándonos a través de la lectura"	RECOMENDACIONES PARA ADAPTAR LA ACTIVIDAD:
Inicio La educadora conversa con los niños/as acerca de la importancia de los textos escritos, aludiendo a textos que puedan ser conocidos para ellos como cuentos, afiches o revistas de cómics. Desarrollo Se les muestran diversos textos, preguntándoles ¿qué dirá en este texto?, ¿para qué sirve este libro de cocina?, ¿para qué sirve un libro de cuentos?, ¿para qué sirve el diario?... Luego les muestra un cuento preguntándoles ¿qué hay en este texto?, ¿tendrá título?, ¿dónde está?, ¿de qué se tratará? Luego de leer el cuento incentiva la conversación en torno a éste, el lugar donde se desarrolló la historia, de lo que se imaginaron y de lo entretenido que es imaginarse lo que se va leyendo. Les preguntará si les han leído cuentos, ¿quiénes?, ¿dónde?, etc. Cierre: La educadora destaca la importancia de que todos aprendan a leer y escribir, con el fin de comunicarse con otras personas y que todo lo que está escrito dice algo.	- Si el niño o niña posee baja visión, la educadora puede acercarle los cuentos para que éste pueda también disfrutar de ellos, preguntando a su vez al resto de los compañeros y compañeras si alguien desea verlos de cerca. - Si el niño o niña presenta ceguera, se le pueden entregar estos libros, ayudándolo a su exploración, describiendo las ilustraciones que en ellos aparecen. - Si fuera posible también puede incluirse algún material en Braille y/o la ilustración de alguna lámina en relieve que represente a algún personaje, ojalá del cuento que se va a leer. También pueden usarse elementos concretos como muñecos o peluches.

Evaluación:

1. Dice para qué sirve alguno de los textos mostrados.
2. Predice el tema del cuento y/o hace comentarios en torno a las características de los textos escritos, con ayuda del adulto.
3. Predice el tema del cuento y/o hace comentarios en torno a las características de los textos escritos, sin ayuda del adulto.

(Tomado de Ministerio de educación, gobierno de Chile (2008))

Aquí escribirá el diseño de su actividad.

Una vez que todos hayan terminado de planificar su actividad, realizarán una exposición al grupo. Al finalizar la exposición los demás grupos deberán evaluar la actividad y dar una retroalimentación. Deben completar el siguiente cuadro para dar retroalimentación a los grupos.

Preguntas	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
¿La organización del entorno (ubicación de materiales, objetos, personas) facilita las interacciones?				
¿Está el medio ambiente adaptado a la pérdida visual del, niño o niña integrada en el centro?				
¿El lugar será apropiado para la actividad a realizar? ¿Ofrece la seguridad necesaria, cuenta con la iluminación adecuada, es un lugar conocido por niños y niñas?				
¿Resulta claro el inicio y el fin de la actividad?				
¿Los materiales son adecuados?				
¿Son comunicados los cambios en rutinas o acontecimientos que surgen espontáneamente? ¿Se generan				

oportunidades para que los niños y niñas tomen turnos en las actividades, hagan elecciones e inicien la comunicación?				
¿Se ofrece a niños y niñas el tiempo apropiado para responder a personas, actos comunicativos y actividades?				
¿La evaluación resulta clara?				

Aquí escriba la retroalimentación que le dieron a su grupo.

Producto esperado de la actividad: el diseño y la descripción de una actividad hipotética dirigida a un grupo con un niño o niña con discapacidad visual. Un cuadro con la evaluación de cada grupo y la retroalimentación que hizo el grupo sobre los trabajos.

Actividad 2.11 Proyecto final

Propósito: conocer y aplicar la Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula. Esta actividad forma parte de la evaluación final.

Tipo de actividad: aplicación/ individual.

Tiempo: 20 minutos.

Consignas: ubíquese en los anexos 1.1 y 1.2 de su material, allí encontrarán la Guía de Aplicación de las Prácticas Inclusivas del Aula (GEPIA) de Observación y de Autorreporte. Este instrumento nos permite conocer y analizar las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en un salón de clases, posee dos partes una de observación y una de autorreporte. Revise la guía y lea los reactivos. Debe aplicar la GEPIA en el salón de la maestra del grupo que eligieron. Primero observarán a la maestra o maestro y llenarán la guía de observación, posteriormente la maestra o maestro de grupo deberá llenar la guía. Una vez recabada toda la información, analícenla.

Sugerencia: si no se cuenta con una cámara de video, diríjense al CRIE o al Centro de Maestros para pedir una en préstamo. Si no es posible conseguir una cámara de video, evalúe la posibilidad de grabar la entrevista en audio. Como última opción, pueden descartar el recurso de videograbar y escribir las entrevistas.

Actividad 2.12 Evaluación

Propósito: aplicar lo revisado en el bloque, elaborando una respuesta educativa para el caso..

Tipo de actividad: aplicación/ individual.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: de manera individual lea con atención el caso de Joaquín. Puede guiarse con las preguntas que se presentan a continuación del caso y se sugiere releer algunos extractos del bloque para enriquecer su trabajo. Los cuestionamientos deben ser ampliamente respondidos.

Joaquín

Lic. María Ximena Viñas

Joaquín asiste a quinto grado de una escuela regular. Es un buen estudiante, tiene excelentes calificaciones en español, aunque le cuestan un poco las matemáticas. Hace tres meses sufrió un accidente que afectó su visión, tiene un resto visual mínimo y ve algunas luces. Recientemente salió del hospital y está listo para reintegrarse al salón de clases. Sus compañeros y su maestro están ansiosos de verlo nuevamente, sin embargo desconocen su situación y tienen dudas de cómo tratarlo. El maestro está dispuesto a apoyarlo, pero reconoce que tiene muchas dudas al respecto y no sabe cómo lograr que Joaquín alcance las metas esperadas si no va a poder leer y escribir. Aunque sabe que lo mejor para su alumno es volver al salón de clases con sus compañeros, se siente desorientado, todavía faltan varios meses para terminar el ciclo escolar.

Joaquín ya se siente bien, pero sabe que su vista no es como antes, puede ver algunas cosas con mucho esfuerzo. Ha visitado varios doctores y sus padres lo han llevado a lugares donde lo pueden ayudar en cuestiones escolares.

Joaquín tiene miedo, quiere volver a su escuela y continuar con sus clases pero no sabe cómo van a reaccionar los demás. Espera que sus compañeros quieran jugar con él y que todo sea como antes.

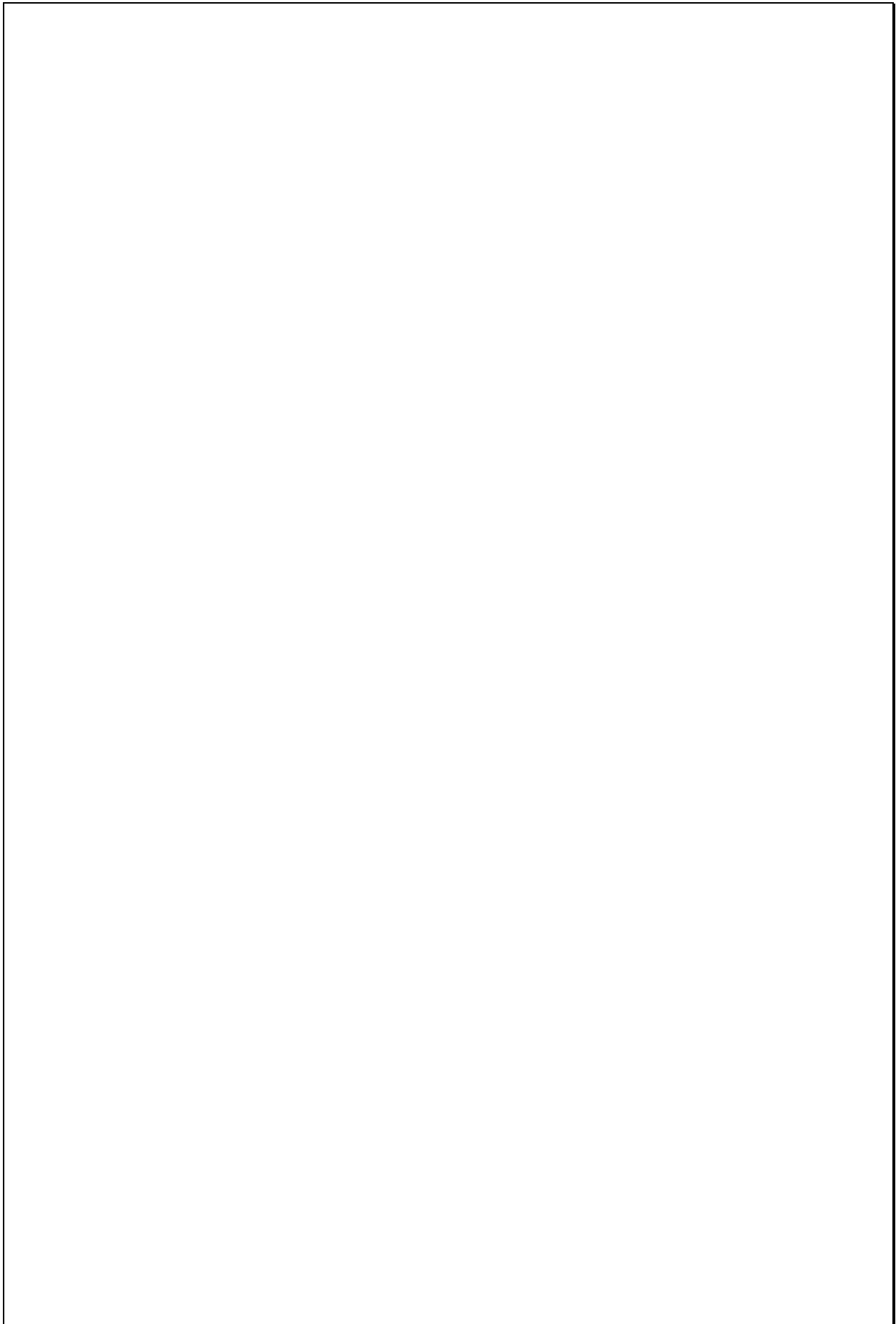
Es una situación difícil para todos, las acciones y actitudes que se tomen en este momento son cruciales para el desarrollo personal y académico de Joaquín. Todos están dispuestos a trabajar pero ¿qué se debe hacer?

Las preguntas que se presentan a continuación no necesariamente deben contestarse. Pueden utilizarse a manera de guía. La presentación de este trabajo es libre, es decir puede presentarlo a manera de texto o responder a las preguntas, lo importante es que abarque ampliamente la información revisada en el bloque.

Preguntas guía

- ¿Qué acciones debe tomar el maestro cuando Joaquín regrese al salón?
- ¿Qué aspectos debe evaluar?
- ¿Qué actitud debe tomar?
- ¿De qué recursos puede valerse para ofrecer una buena respuesta?
- ¿De qué manera se podría vincular la educación regular con los recursos que ofrece la educación especial en el área de discapacidad visual?
- ¿Cuáles son las principales barreras que podrían surgir? ¿Cómo podrían superarse?
- ¿Cuáles son las necesidades educativas especiales de Joaquín?
- ¿Cuáles son las adecuaciones que deberían realizarse?

Aquí escribirá su evaluación



Producto esperado de la actividad: la elaboración de una respuesta educativa para el caso de Joaquín.

Finalmente, haga un esfuerzo por evaluar su propio desempeño durante el curso, reflexione sobre qué aprendizajes logró y qué ajustes se tendrían que hacer a las formas de trabajo para que sus aprendizajes pudieran ser más amplios y significativos.
También, evalúe el trabajo del grupo y defina qué se necesita para mejorarlo.

Para reflexionar

Taparnos los ojos o ponernos lentes modificados no nos acerca totalmente a la experiencia de una persona con discapacidad visual. Al privarnos, con fines didácticos, de nuestro sentido de la visión nos sentimos desorientados, torpes y limitados para realizar actividades. Este sentir no es precisamente la realidad de esta población. Las personas con discapacidad visual construyen su realidad valiéndose de los demás sentidos y ven a través de ellos. Por esta razón, logran ser ciudadanos y ciudadanas con autonomía. Los principales obstáculos para su desarrollo provienen del exterior. Dentro del salón de clases nosotros, como maestros y maestras, somos los responsables de propiciar esos obstáculos o permitir el libre desarrollo de nuestros alumnos y alumnas con discapacidad visual. Por ello es importante conocer las herramientas que nos pueden ayudar a lograr estos objetivos y así beneficiar a todos nuestros alumnos y alumnas.

Bibliografía

Junta de Andalucía. Consejería de Educación (2010) Manual de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo derivadas de discapacidad visual.

Ministerio de educación, Gobierno de Chile (2008) educativas especiales asociadas a la discapacidad visual. Guía de apoyo técnico pedagógico necesidades educativas especiales en el nivel de educación parvularia.

Soler, M. (2003) La escolarización de alumnos ciegos y deficientes visuales en centros específicos: un recurso de apoyo a la educación integrada. Integración n° 42.

Bloque 3

Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad motora



Bloque 3 Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad motriz
--

Introducción

Cuando las personas que presentan una discapacidad motriz reciben los apoyos que precisan para estudiar, trabajar y hacer deporte, entre otras actividades, pueden alcanzar niveles de rendimiento sorprendentes.

Un ejemplo de lo anterior es el físico Stephen Hawkin, quien pese a su aparentemente invencible discapacidad, ha hecho los más importantes aportes a la física y la astronomía de los últimos años. En México, los deportistas con discapacidad motora que participan en los Juegos Paraolímpicos usualmente consiguen muchas más medallas que los atletas que no presentan alguna discapacidad. Otro ejemplo es el Arquitecto Federico Fleischmann Loredó, presidente de la Asociación Libre Acceso, a quien su discapacidad motora no le ha impedido luchar incansablemente por lograr el respeto y la aceptación de las personas con discapacidad.

Los niños y niñas que presentan alguna discapacidad motora requieren usualmente de adecuaciones de acceso para aprender. Sin embargo, tal vez sea tan importante como éstas la aceptación social, pues en ocasiones las manifestaciones de su discapacidad son aparatosas y algunas personas prefieren voltear a otra parte en lugar de verlas de frente, y de ver sobre todo a las personas que hay detrás de dichas manifestaciones.

Los maestros de niños con discapacidad motora necesitan entender sus necesidades y buscar los apoyos que requieren para que logren un aprendizaje óptimo. Esto requiere, en ocasiones, la sensibilización de todos sus alumnos, el apoyo de las familias y de la comunidad, el apoyo de compañeros y directivos y, sobre todo, una actitud personal favorable a estos niños y al resto del grupo.

Competencias que se busca desarrollar en los docentes en el bloque

Que desarrollen la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para crear ambientes para el aprendizaje de los niños con discapacidad motora; que se fomenten la curiosidad y el gusto por el conocimiento teórico con respecto a la discapacidad motora en los participantes. Que los contenidos y actividades del bloque contribuyan a que los docentes promuevan una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con sus principios y valores, tales como el respeto a la diversidad, el apoyo mutuo y la solidaridad, mediante el trabajo colaborativo. Que se atienda adecuadamente la diversidad, los diversos estilos de aprendizaje y los distintos puntos de partida de los estudiantes con discapacidad motora. A través de la referencia y reflexión a la propia realidad áulica al tratar los temas, se busca que los docentes se identifiquen y se comprometan con los cambios que exige la educación inclusiva en su práctica cotidiana, de tal forma que reconozcan las barreras para el aprendizaje que enfrentan las niñas y los niños con discapacidad motora, y que desarrollen estrategias para buscar los apoyos que precisan estos alumnos, con el fin de brindarles la educación equitativa y de calidad a la que tienen derecho.

Actividad 3.1 Poniéndonos de acuerdo

Propósito: identificar las características y encontrar una definición común de discapacidad motriz

Materiales: sillas, pelotas o algún objeto que puedan transportar, incluso su Material del Participante

Tipo de actividad: dinámica grupal

Tiempo: 35 minutos.

Consignas: el objetivo de la siguiente actividad será experimentar lo que es trabajar, dentro y fuera del aula cuando se tiene algún tipo de discapacidad motriz

Manténgase atento a las instrucciones del coordinador.

Una vez realizada la actividad y si lo considera necesario, puede realizar anotaciones sobre sus experiencias en el siguiente cuadro

Actividad 3.2 Entendiendo un poco más...

Propósito: profundizar en el conocimiento de tres principales discapacidades

Materiales: Extractos

Tipo de actividad: análisis de contenido.

Tiempo: 50 minutos.

Consignas: para esta actividad, deberá leer las siguientes lecturas en casa; estas nos proporcionarán un panorama general de tres de las principales discapacidades motoras, para conocer sus causas y sus características.

Al terminar, comente con sus compañeros la lectura que leyó y elabore una descripción de cada discapacidad. Deberá escribir las descripciones en el cuadro asignado después de los extractos.

Datos de identificación de la lectura:

Consejería de educación, ciencia y tecnología (s.f.). *Guía para la atención educativa del alumnado con deficiencia motora*. Recuperado el 15 de julio en 2011, de <http://recursos.educarex.es/pdf/recursos-diversidad-DGCEE/guiadefmot.pdf>

Síntesis de la lectura: se explican las causas y características de tres discapacidades, parálisis cerebral, espina bífida y distrofia muscular.

Extracto 3.B

Parálisis cerebral

Se define como un trastorno encefálico que se caracteriza por ser precoz, crónico y no progresivo. Afecta principalmente al movimiento, aunque, además, se pueden presentar otras manifestaciones como problemas perceptivos, sensoriales o intelectuales. Las causas que provocan una parálisis cerebral son múltiples y dependen del momento en que se produzca:

Causas prenatales: condiciones desfavorables de la madre durante la gestación, que pueden ser de tipo genético, alimenticio, metabólico, medicamentoso o tóxico.

Causas perinatales: falta de oxígeno durante el parto, algún traumatismo...

Causas postnatales: pueden ocurrir durante la maduración del sistema nervioso, generalmente durante los tres primeros años de vida. Las más destacables son las infecciones (meningitis, encefalitis), los traumatismos por accidentes graves, trastornos vasculares o intoxicaciones.

Se pueden realizar diferentes clasificaciones atendiendo a variables diversas. Las más usuales son: Según la intensidad:

Leve: permite una autonomía prácticamente total, con capacidad para la marcha y el habla

Moderada: presenta dificultades en la marcha y en el habla, y puede precisar algún tipo de ayuda o asistencia.

Grave: suele implicar autonomía casi nula, con incapacidad para la marcha y afectación severa del habla

Según la zona del cuerpo afectada:

Monoplejía o monoparesia: un único miembro, inferior o superior, se ve afectado

Hemiplejía o hemiparesia: afecta a una de las dos mitades laterales del cuerpo (izquierda o derecha)

Paraplejía o paraparesia: afecta a los miembros inferiores.

Tetraplejía o tetraparesia: afecta a todos los miembros, tanto inferiores como superiores.

Según la afectación del tono muscular:

Espástica: consiste en un aumento exagerado del tono muscular (hipertonía). Se caracteriza por movimientos muy rígidos, exagerados y poco coordinados.

Atética o atetoide: consiste en una luctuación de hipertonía a hipotonía y se presenta con movimientos lentos, retorcidos e incontrolables. En este grupo son frecuentes las afecciones en la audición.

Atáxica: se caracteriza por una alteración en el equilibrio corporal y una marcha insegura. Igualmente se presentan dificultades en la coordinación y el control de ojos y manos.

Mixta: es frecuente que las personas que tienen parálisis cerebral presenten síntomas de las tres clases anteriores y, por tanto, hablaremos de un tipo mixto. Junto al déficit motor que presentan los niños y niñas afectados por la parálisis cerebral puede o suele haber otros trastornos asociados. Los más frecuentes son los siguientes:

Convulsiones o epilepsia: prácticamente la mitad de los niños y niñas con parálisis cerebral suelen presentar convulsiones. Cuando éstas se presentan sin causa directa la condiciones epilepsia.

Trastornos sensoriales: suelen presentar serias pérdidas de audición, especialmente de los sonidos agudos. Asimismo, son frecuentes las limitaciones visuales como el estrabismo, la pérdida de la agudeza visual o la restricción del campo visual.

Dificultades del habla y del lenguaje: aparecen asociadas a los problemas de audición y a la falta de control de los órganos bucofonatorios y de la propia respiración. Las dificultades suelen ser tanto articulatorias como de expresión, siendo la disartria (trastorno en la articulación de la palabra de origen nervioso) el trastorno más frecuente. Suelen verse afectadas, también, la masticación, la deglución o el control de la saliva.

Deficiencia mental: no es consecuencia directa de una parálisis cerebral; sin embargo, el desarrollo cognitivo se ve alterado en la medida en que las disfunciones motoras afectan a las experiencias, a la manipulación y a la interacción con el medio físico. Por otra parte, los problemas del lenguaje, como medio para organizar el conocimiento, reducen las posibilidades de aprendizaje.

(pp. 8-9)

Extracto 3.C

Espina Bífida

Es una anomalía congénita de la columna vertebral que se manifiesta por una falta de cierre o fusión de los arcos vertebrales, con el consiguiente riesgo de producir daños en la médula espinal. Suele manifestarse al exterior mediante un abultamiento, cubierto o no de piel, que puede contener tan solo membranas o porciones de médula espinal.

Su causa no está bien determinada, pero se debe a una malformación que se produce durante las primeras semanas de gestación en el momento de fusión de los pliegues neuronales que darán origen a la médula espinal. Algunos datos orientan a pensar que puede existir un factor genético asociado a la deficiencia de una vitamina llamada ácido fólico:

Generalmente se habla de cuatro tipos de espina bífida en relación a la cantidad de médula espinal que queda desprotegida por la apertura de los arcos vertebrales; esto condicionará directamente el tipo de lesiones.

Es necesario aclarar que las lesiones también están condicionadas por la localización del abultamiento: cuanto más cerca de la cabeza, más graves serán sus efectos.

Hablamos pues de espina bífida:

- **Oculto:** cuando existe una apertura en una o más de las vértebras en la zona lumbar baja; aunque la médula espinal no suela verse dañada porque no sale al exterior y, por tanto, no tiene ningún tipo de afectación.
- **Meningocele:** cuando aparece un abultamiento en la espalda que consiste en un “saquito” que contiene líquido cefalorraquídeo. Suele haber afectación, aunque no muy grave.
- **Mielomeningocele o meningomielocele:** cuando existe, igualmente, un abultamiento; pero, en esta ocasión el saquito está compuesto por tejido nervioso de la médula espinal y de su cobertura. En algunos casos, los sacos están cubiertos de piel, pero en otros los tejidos y nervios están expuestos. Las afectaciones en este tipo suelen ser graves.
- **Siringomielocele:** cuando el tejido de la bolsa está formado por la propia médula. Ésta es la forma más severa de espina bífida.

Los trastornos que pueden presentarse asociados a la espina bífida son:

Hidrocefalia: es una acumulación de líquido cefalorraquídeo en el interior de la cabeza, que provoca un aumento del tamaño de la misma, con una hipertensión craneal y una disminución del espesor del cerebro. Debe operarse colocando una válvula de derivación para favorecer la salida del líquido.

Parálisis de las extremidades inferiores: es la pérdida de sensibilidad por debajo de la lesión vertebral y medular. Cuanto más alta sea la lesión, habrá mayor extensión de la parálisis y del trastorno sensitivo.

Alteraciones ortopédicas: las más frecuentes son la luxación de cadera, malformaciones de pies y desviación de columna. Estas secuelas deben tratarse a fin de obtener una alineación articular adecuada para que el niño/a pueda realizar la marcha.

Alteraciones de la función urológica e intestinal: se manifiestan por la incontinencia de esfínteres. Por este motivo, es frecuente la aparición de infecciones urinarias que pueden acabar con un reflujo masivo y afectación de ambos riñones, si no se trata debidamente.

Otras características frecuentes son: precocidad superficial en el lenguaje, más significativa en las personas que tienen hidrocefalia, y que se muestra mediante una logorrea que les hace aparentar una capacidad mayor de la que realmente poseen.

Trastornos de percepción psicomotora:

Ligera disminución del control manual fino que afecta a la velocidad y a la precisión

Inquietud motora y distracción frecuente

(pp.10-11)

Extracto 3.D

Distrofia muscular El término distrofia muscular hace referencia a un grupo de enfermedades caracterizadas por una debilidad progresiva y un deterioro de la musculatura esquelética que controla el movimiento voluntario. Dependiendo del tipo de distrofia de la que hablemos, se presentará a una determinada edad, con unos síntomas específicos, con unos músculos afectados y con una rapidez de progresión.

Toda forma de distrofia muscular es causada por un defecto en un gen que impide la producción de una proteína.

La forma más frecuente y grave es la distrofia muscular de Duchenne. Aparece durante la infancia entre los 2 y los 6 años y se produce, casi exclusivamente, en el sexo masculino. Los síntomas son una debilidad generalizada y pérdida de tejido muscular, principalmente en la región torácica y las extremidades. La enfermedad progresa muy lentamente.

La distrofia muscular no conlleva ningún tipo de trastorno asociado, sólo los propios que se irán originando por la evolución de la enfermedad.

Las contracturas musculares son, después del debilitamiento muscular, el síntoma que más comúnmente se presenta en la mayoría de los tipos de distrofia muscular, especialmente en la de Duchenne y Becker. Los músculos se acortan y pierden elasticidad, provocando que las articulaciones se vayan apretando poco a poco, y pierdan movilidad.

Con el tiempo se limita la movilidad, aumentan los efectos del debilitamiento físico y se dificultan las actividades de la vida diaria. Las articulaciones que se ven más afectadas son hombros, caderas, rodillas, codos, tobillos, muñecas y dedos. Mientras avanza la enfermedad se ven afectados el corazón y los músculos respiratorios. Por ello, es importante prevenir y minimizar sus efectos en lo posible.

(p. 12)

Escriba sus descripciones en el siguiente cuadro que se encuentra a continuación.

Parálisis cerebral	Espina bífida	Distrofia muscular

Una vez que hayan terminado sus descripciones, espere las indicaciones para la puesta en común.

Actividad 3.3 Escuchemos al experto

Propósito: identificar las posibles NEE relacionadas con la discapacidad motriz.

Tipo de actividad: reflexión y análisis de contenido/individual.

Tiempo: 40 minutos.

Consignas: ésta es una actividad de aprendizaje sobre el cuidado y atención de un niño con discapacidad motriz. Para esta actividad, siga las instrucciones del coordinador y durante la proyección esté atento al video.

Video 3.5a

Datos de identificación del video: (Agosto de 2011). Escuchemos al experto (L. Aguilar, K. Lomeli Entrevistador & F. Ramírez, Editor)

A continuación, encontrará un cuadro para realizar notas de observación.

Producto de la actividad: Cuadro con información del cuidado y atención de un niño con discapacidad motriz.

A manera de reflexión sobre el cuidado y atención de un niño con discapacidad motriz, conteste las siguientes preguntas, puede compartir su opinión. Preguntas guía

¿Cómo podemos identificar cuándo un niño debe ver a un especialista según cada discapacidad?

¿Qué consideraciones se deben tener en cuenta al momento de trabajar en el aula con NEE relacionadas a la discapacidad motriz?

¿Qué riesgos pueden correr los niños dentro del aula regular?

¿Qué consideraciones cree que se deban tener en cuenta al momento de trabajar en el aula con NEE relacionadas a la discapacidad motriz?

Escriba aquí las respuestas a las preguntas guía.

Actividad 3.4 Descubramos el caso de Manuel

Propósito: conocer el caso de Manuel y cómo la escuela llevó a cabo parte de su integración. Que conozcan una estrategia de observación que les pueda ayudar a integrar a un niño. Que apliquen sus conocimientos docentes junto con las descripciones de la discapacidad motriz que conocieron antes en un caso real.

Tipo de actividad: análisis de contenido/reflexión individual/puesta en común

Tiempo: 60 minutos.

Consignas: en esta actividad deberá leer el siguiente Extracto, en el que aparecerán algunos apartados con preguntas, responda a éstas basándose en la información previa y con las preguntas guía.

Extracto 3.f.

Datos de identificación:

Díaz, R., Inostroza, C., Quijada, Y., & Núñez, V. (2000). *Integración escolar en alumnos con distrofia muscular de Duchenne*. Recuperado el 15 de julio de 2011, de <http://www.apsique.com/wiki/EducDistrofia>

Síntesis de la lectura: formato de observación sobre la integración en una escuela regular de un niño con NEE relacionadas a la discapacidad motriz

Observación en la escuela

La siguiente información se obtuvo a partir de las entrevistas realizadas con la profesora jefe, la profesora diferencial, el orientador, los padres del niño, y de la observación realizada por los autores del presente trabajo.

- Nombre del alumno: Manuel O.
- Padres: Manuel y Alejandra
- Fecha de nacimiento: 16 de mayo de 1991
- Edad: 8 años y 11 meses
- Trastorno Motor: Distrofia Muscular de Duchenne, grado II - III (según biopsia realizada el 12 de enero de 2000)
- Escolaridad: 4º año básico
- Establecimiento: Colegio X
- Fecha de ingreso al colegio: marzo de 2000
- Profesionales encargados: profesor

Características físicas del niño:

Manuel se encuentra en la etapa II a III de su enfermedad. El niño camina con dificultad, presentando un leve cojeo acompañado por un vaivén, esto le significa no poder realizar juegos bruscos de mucha actividad física como fútbol ni correr, ya que se cae. La estabilidad es débil, se cae con facilidad si lo empujan y últimamente pierde el equilibrio sin aparente motivo con mucha más frecuencia, golpeándose en diferentes partes del cuerpo, incluso en la cabeza; por este

motivo, muestra una serie de moretones; para pararse lo hace solo y esto resulta más práctico para él que si lo ayudasen, lo hace poniendo sus piernas rectas y con las manos apoyadas en el suelo va retrocediendo(sin mover las piernas) hasta que alcanza sus muslos y los va escalando hasta lograr la posición erguida.

Motivo de ingreso al colegio:

Manuel ingresó a este colegio en el presente año, en su escuela anterior no estaba integrado, por lo que no recibía ninguna atención especial; en relación a esto, la madre creía que su hijo "no iba a ser más de lo que era". Otro factor que influyó en el cambio de establecimiento fue que, al parecer, no había otros niños con problemas similares, por lo que Manuel recibía numerosas burlas por su forma de caminar.

Descripción general del recinto :

El colegio tiene doble jornada, en la mañana van los cursos de 5° a 8° y en la tarde de 1° a 4°, los niveles de transición se ubican en otra dirección. La escuela cuenta con dos patios pequeños pavimentados y un *hall* techado, la salida desde las salas al patio tiene dos escalones pequeños. Las salas son relativamente pequeñas como para albergar a 45 niños, aproximadamente; los pasillos entre las mesas son estrechos, suficientes como para que pase una persona, se encuentran, en general, en el primer piso exceptuando la sala de computadoras y de apoyo diferencial, las cuales se encuentran en el segundo. Los baños se ubican en el primer piso junto con las duchas y no hay ninguno que esté diseñado para que pueda ser usado por alguien en silla de ruedas.

Papel de la escuela en la integración del niño con necesidades especiales

¿Cuál cree que sea el papel de la escuela en la integración del niño con necesidades educativas especiales?

Descripción del curso

El curso (4° básico) consta de 46 alumnos, de los cuales 29 son varones. La Sra. Irma es la profesora jefe, encargada de todas las asignaturas, excepto religión e inglés.

Al principio, los compañeros de Manuel lo trataban como algo especial (con mucho cuidado e interés), pero ahora lo tratan como a uno más del curso.

Adecuaciones de acceso:

¿Cuáles serían las adecuaciones en el aula que usted propondría?

Adecuaciones curriculares

¿Qué adecuaciones propiamente curriculares realizaría?

Compare sus respuestas con la información que aparece a continuación.

Extracto 3.g

Datos de identificación de la lectura:

Díaz, R., Inostroza, C., Quijada, Y., & Núñez, V. (2000). *Integración escolar en alumnos con distrofia muscular de Duchenne*. Recuperado el 15 de julio de 2011, de <http://www.apsique.com/wiki/EducDistrofia>

Síntesis de la lectura: mismo extracto que 3.D, con la diferencia de contar con todas las áreas de la observación descritas de acuerdo al caso. Útil para verificar las respuestas de la actividad.

Observación en la escuela

La siguiente información se obtuvo a partir de las entrevistas realizadas con la profesora jefe, la profesora diferencial, el orientador, los padres del niño, y de la observación realizada por los autores del presente trabajo.

- Nombre del alumno: Manuel O.
- Padres: Manuel y Alejandra
- Fecha de nacimiento: 16 de mayo de 1991
- Edad: 8 años y 11 meses
- Trastorno Motor: Distrofia Muscular de Duchenne, grado II - III (según biopsia realizada el 12 de enero de 2000)
- Escolaridad: 4º año básico
- Establecimiento: Colegio X
- Fecha de ingreso al colegio: marzo de 2000
- Profesionales encargados: profesor

Características físicas del niño:

Manuel se encuentra en la etapa II a III de su enfermedad. El niño camina con dificultad, presentando un leve cojeo acompañado por un vaivén, esto le significa no poder realizar juegos bruscos de mucha actividad física (cómo fútbol) ni correr ya que se cae. La estabilidad es débil, se cae con facilidad si lo empujan y últimamente pierde el equilibrio por sí sólo con mucha más frecuencia, golpeándose en diferentes partes del cuerpo incluso en la cabeza, por este motivo muestra una serie de moretones; para pararse lo hace solo y esto resulta más práctico para él que si lo ayudasen, lo hace poniendo sus piernas rectas y con las manos apoyadas en el suelo va retrocediendo(sin mover las pernas) hasta que alcanza sus muslos y los va escalando hasta lograr la posición erguida.

Motivo de ingreso al colegio:

Manuel ingresó a este colegio en el presente año, en su escuela anterior no estaba integrado por lo que no recibía ninguna atención especial; en relación a esto la madre creía que su hijo "no iba a ser más de lo que era". Otro factor que influyó en el cambio de establecimiento fue que, al parecer, no había otros niños con problemas similares por lo que Manuel recibía numerosas burlas por su forma de caminar.

Descripción general del recinto :

El colegio tiene doble jornada, en la mañana van los cursos de 5° a 8° y en la tarde de 1° a 4° , los niveles de transición se ubican otra dirección. La escuela cuenta con dos patios pequeños, pavimentados, y un *hall* techado, la salida desde las salas al patio tiene dos escalones pequeños. Las salas son relativamente pequeñas como para albergar a 45 niños aproximadamente los pasillos

entre las mesas son estrechos suficientes como para que pase una persona, se encuentran, en general, en el primer piso exceptuando las sala de computadoras y de apoyo diferencial las cuales se encuentran en el segundo. Los baños se ubican en el primer piso junto con las duchas y no hay ninguno que esté diseñado para que pueda ser usado por alguien en silla de ruedas.

Papel de la escuela en la integración del niño con necesidades especiales

El proceso de integración para este colegio es una gran misión y un desafío a la vez. La integración partió de las necesidades que presentaban sus propios alumnos y luego se abrieron a las peticiones de otros padres fuera del colegio, sin enfocarse en una discapacidad específica (en el colegio también hay niños que presentan otros tipos de trastorno motor, síndrome de Down y trastornos del lenguaje.).

Su ideal es entregarles lo mejor a estos niños, por lo que tratan de establecer el mayor contacto posible con los profesionales de otras áreas que los atienden. En el caso de Manuel, el colegio se comunica con su neurólogo directamente y con la Teletón por medio de su madre. Al recibir al niño ellos consideraron las adecuaciones físicas que tendrán que hacer al colegio para facilitar su integración, una vez que se tenga que desplazar en silla de ruedas. La remodelación la harán una vez que asuman la jornada completa, lo cual significará una ampliación del colegio.

A pesar del corto tiempo que el niño ha estado en el colegio, se ha establecido una profunda y personalizada comunicación con él y su familia.

Descripción del curso

El curso (4° básico) consta de 46 alumnos, de los cuales 29 son varones. La Sra. Irma Muñoz es la profesora jefe, encargada de todas las asignaturas, excepto religión e inglés.

Al principio, sus compañeros lo trataban como algo especial (con mucho cuidado e interés), pero ahora lo tratan como a uno más del curso.

Adecuaciones prácticas:

- Cambiar la silla de metal por una de madera, ya que ésta tiene las patas más rectas, lo que disminuye la probabilidad de caerse.
- Sentarlo en la primera fila para evitar distracciones.
- A la hora de salida, llevarlo de la mano hasta la calle, en donde lo pasa a buscar el furgón escolar.
- La profesora habló con el resto del curso sobre las dificultades de Manuel para que lo ayudaran, finalmente designó a dos compañeros para ese propósito.
- Subirlo y bajarlo del furgón escolar, con los cuidados necesarios para que logre un equilibrio y estabilidad adecuados.

Adecuaciones curriculares

- Flexibilidad de horario: dos veces a la semana Manuel entra dos horas más tarde, pues tiene que ir a la Teletón. Las evaluaciones que se hacen en esos horarios se las toman después y se le escriben las tareas que tiene que realizar.
- Evaluación diferenciada: solo en el ramo de educación física, en donde no se le exige lo mismo que a los otros. En el resto de las asignaturas se le evalúa de la misma forma que al resto del curso.

Compartan algunas de sus respuestas con el resto del grupo.

Producto de la actividad: cuadro de observación completado con las propuestas.

Actividad 3.5 “La vida de Sofía en la escuela”

Propósito: conocer el caso de una joven con discapacidad y la opinión de su mamá acerca de la condición de su hija.

Materiales: computadora, video y cañón

Tipo de actividad: análisis grupal/ reflexión individual de un caso.

Tiempo: 45 minutos.

Consignas: En esta actividad se verá un video, por lo que deberá esperar las indicaciones del coordinador.

Datos de identificación del video: (Agosto de 2011). La vida de Sofía en la escuela. (L. Aguilar, L. Aguilar, Entrevistador, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: en este video se realizaron entrevistas a una joven con espina bífida y a su mamá, se les cuestionó acerca de sus vidas en relación a la discapacidad y su trayecto escolar.

Comience su análisis basándose en las preguntas guía que aparecen a continuación.

Preguntas guía:

- A partir de lo que comentó Sofía, ¿qué podemos aprender/rescatar acerca de su vida en la escuela?
- ¿Cómo cree que haya sido integrar a Sofía para las escuelas en las que estuvo? ¿Cree que existan otras maneras de dar apoyo a una persona con discapacidad motriz en la escuela, además de realizar las adecuaciones de acceso (poner rampas, elevadores, baños, etcétera)?
- ¿Qué otras opciones cree que puedan desarrollarse para favorecer la integración de un alumno con discapacidad?

A continuación anote sus conclusiones del análisis grupal del video.

Después de haber analizado de forma grupal el video, escriba su reflexión individual sobre el mismo.

Actividad 3.6 Barreras en el proceso de integración

Propósito: conocer algunas dificultades en el proceso de integración escolar. *Tipo de actividad:* análisis de contenido/grupal.

Tiempo: 50 minutos.

Consignas: deberá realizar una lectura, espere las instrucciones del coordinador para saber qué extracto le será asignado.

Después de leer en equipo, describan las dificultades encontradas en el proceso de integración escolar y que propongan alternativas para aminorarlas.

Datos de identificación de la lectura: Díaz, R. Inostroza, C. Quijada, Y., & Nuñez. V. (2000). *Integración escolar en alumnos con distrofia muscular de Duchenne*. Recuperado el 15 de julio de 2011, de <http://www.apsique.com/wiki/EducDistrofia>

Síntesis de la lectura: enumera algunas dificultades que se presentan en el proceso de integración escolar.

Extracto 3.G

DIFICULTADES EN EL PROCESO DE INTEGRACIÓN ESCOLAR

1. Traslado desde su hogar a las unidades educativas y viceversa: A medida que estos niños van perdiendo la marcha, se hace cada vez más difícil el traslado desde su silla de ruedas a los asientos del medio de transporte escolar, lo que implica dedicarle mayor tiempo. Ante esto son muy pocos los choferes de este tipo de transporte que acceden al traslado de estos niños.

2. Falta de apoyo familiar: Implica que los integrantes de la familia no están del todo sensibilizados con lo que implica la enfermedad del niño, cuestionándose el valor de que asista a clases.

3. Barreras arquitectónicas; Un ejemplo de esto son las salas ubicadas en el segundo nivel y los baños demasiado estrechos, que impiden el libre acceso del niño. Las condiciones ideales serían salas en el primer piso y baños que consideren el suficiente espacio como para que quepan tres personas: el niño, alguien que lo sujete y otro que lo limpie. Además, estos niños necesitan de alguna implementación técnica, como la silla con escotadura (abertura en la parte frontal) y amarras por detrás, lo que le permite comer y escribir.

4. Grupo curso numeroso (sin asistente de párvulos): El IRI (Instituto de Rehabilitación Infantil) ha considerado que es más ventajoso un sólo niño excepcional por curso, ya que dos demandan demasiada responsabilidad por parte del profesor. Esta exigencia aumenta cuando un curso es numeroso, y es conveniente una asistente de párvulos que apoye a la profesora encargada.

Extracto 3.H

5. Escasa o nula capacitación al profesor que integra niños y niñas con alguna discapacidad: En la actualidad los profesores no están lo suficientemente preparados para este tipo de exigencias, por lo que es de vital importancia el trabajo realizado por los profesionales del IRI (Instituto de Rehabilitación Infantil): enseñarles a los profesores los cuidados especiales que requieren estos niños e informarles acerca de sus patologías. De esta manera se obtiene un mayor rendimiento por parte de los alumnos integrados.

6. Escritura y educación artística: Estos niños tienen una mayor dificultad para escribir, debido a la lentitud con que lo hacen y a la mayor fatigabilidad de su musculatura. Entonces se sugiere que lleven calcos (hojas de papel carbón) y de este modo los compañeros se turnarían en escribirles sus materias, evitando que se atrasen en su estudio.

7. Currículum poco flexible y evaluación diferenciada: Ya no se da esto debido en gran parte a la reforma educacional: en la actualidad se privilegia una evaluación diferenciada (aquellos alumnos que posean alguna discapacidad que esté vinculada con el sistema de evaluación, y que impida demostrar su capacidad real, probablemente obtendrían un mejor rendimiento con un sistema de evaluación que se adecue a sus necesidades especiales). Un ejemplo de esto es la evaluación oral en casos de la distrofia muscular progresiva

Extracto 3.I

8. Actividades sociales, de Deportes y Recreación: Estos niños, al tener una gran facilidad para resfriarse, necesitan de un especial cuidado (pero no al extremo de segregarlos de la participación de actividades deportivas y de recreación). Ante esto, es pertinente tomar las medidas necesarias para que puedan asistir a estas actividades.

9. Control de esfínteres: Las personas con distrofia muscular progresiva no poseen este problema, pero necesitan la cooperación de dos personas para llevarlo al baño.

10. Alimentación: Al perder la capacidad de alimentarse, necesitan de la ayuda de otras personas que le den la comida.

11. Carencia de Recursos Humanos (especialistas) y materiales: Probablemente en aquellas zonas más alejadas de la ciudad descende el número de especialistas, por lo que aquellas familias que tienen algún miembro con alguna discapacidad deben acercarse a asistentes sociales que puedan establecer los contactos para q acceder a los beneficios del IRI (Instituto de Rehabilitación Infantil) en su región. Con relación a los materiales, actualmente existe mayor tecnología que permite favorecer el proceso enseñanza-aprendizaje, especialmente en estos niños. Un ejemplo de esto son las computadoras.

<i>Dificultades asociadas a la discapacidad motriz</i>	<i>Alternativa para mejorar las condiciones</i>

Producto de la actividad: cuadro sobre dificultades del alumnado con discapacidad motriz en el proceso de integración escolar y las alternativas de solución o mejora.

Actividad 3.7 Conozcamos a Pam

Propósito: conocer el caso de una joven con discapacidad así como el punto de vista de su familia y maestros.

Materiales: computadora, video y cañón

Tipo de actividad: análisis y reflexión de contenido/ individual.

Tiempo: 35 minutos.

Consignas: espere las indicaciones del coordinador y durante la proyección esté atento al video.

Video 3.c

Datos de identificación del video: (Julio de 2011). Conociendo a Pam. (L. Aguilar,, L. Aguilar, Entrevistador, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: Se entrevistó a Pam, una joven con discapacidad motriz severa, asimismo conocimos la experiencia de su madre sobre tener a Pam en una escuela regular.

Concluido el video deberá basarse en las siguientes preguntas guía para realizar el análisis.

Preguntas guía

- ¿Qué considera lo más sobresaliente de la actitud de Pam?
- ¿Qué piensa acerca de las barreras a las que se enfrentó Pam en su trayecto escolar?
- ¿Qué considera lo más sobresaliente de la actitud de su madre?
- ¿Considera adecuada la integración de Pam en una escuela regular?
- ¿Qué más se necesita para que la inclusión de Pam sea exitosa?
- ¿Qué reacción le causó el video?

Por último, escriba una reflexión individual sobre el video. Mencione cuál es su impresión acerca de la integración de Pam a la escuela, si se ha llevado a cabo correctamente o no y qué acciones agregaría. Además, comente qué piensa acerca de que una niña con una discapacidad como la de Pam asista a una escuela regular.

Producto esperado de la actividad: respuesta a las preguntas guía y reflexión individual

Actividad 3.8. Integrando en mi aula

Propósito: conocer algunos aspectos sobre el papel del docente en la integración en el aula y observar el caso de una profesora que tuvo como alumnas a Pam y a Sofí en distintos cursos.

Materiales: computadora, video y cañón

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/grupal.

Tiempo: 50 minutos.

Consignas: En esta actividad veremos un video, y se realizará una actividad en equipo, por ello deberá integrar los grupos según las indicaciones del coordinador. Una vez en su equipo, esté atento durante la proyección del video.

Datos de identificación del video: (Agosto de 2011). Integrando en mi aula (L. Aguilar, K. Lomeli Entrevistador, & F. Ramírez, Editor)

Síntesis del video: Se realizó una entrevista a la Lic. Lilita Ramírez, quien fue maestra de Pam y de Sofí en distintos cursos, conoceremos su experiencia en parte del trayecto escolar de ambas alumnas, las adecuaciones que realizó con cada una de ellas.

En sus equipos de trabajo, deberán desarrollar los siguientes puntos basándose en las preguntas guía.

Preguntas guía

- Identifiquen y escriban las acciones que realizó la profesora para integrar a Pam y a Sofí.
- ¿Creen que fueron adecuadas las acciones emprendidas por la profesora? ¿sí o no, y por qué razones?
- En caso de tener a algún alumno con estas características, ¿adoptarían algunas de las acciones que vieron en el video? ¿Sí o no y cuáles serían las razones?

En sus equipos de trabajo, completen el siguiente cuadro; describan características generales de las discapacidades y propongan acciones viables para integrar a alumnas con características como las de Pam y Sofí.

Alumnas	Características de su discapacidad	Propuestas/estrategias de integración (en el aula, en actividades escolares culturales)
Pam		
Sofi		

Actividad 3.9 Evaluación

Propósito: identificar áreas de oportunidad relacionadas con las NEE asociadas con la discapacidad motriz y elaborar estrategias para atenderlas.

Tipo de actividad: reflexión sobre el contenido/ grupal.

Tiempo: 60 minutos.

Consignas : preste atención a las indicaciones del coordinador para formar equipos.

Para esta actividad deberán basarse en los extractos de la actividad 3.3. Tomando en cuenta las características de las tres discapacidades motrices principales (distrofia, parálisis cerebral y espina bífida), con su equipo de trabajo complete el cuadro que se presenta enseguida de la siguiente forma:

1. A qué discapacidad se refieren
 2. las características que deben observar y/o atender dentro del aula
 3. cómo puede identificarse esta característica
 4. Estrategias de intervención de acuerdo al nivel escolar donde trabajan
- A continuación se presenta un ejemplo del cuadro y cómo deberá de ser llenado

Tipo de discapacidad	Característica	Forma de identificarla	Estrategia de intervención
Espina Bífida	Precocidad superficial en el lenguaje	Comienza con lenguaje fluido pero conforme avanza el tiempo su desarrollo no progresa como se espera	Implicarlos en actividades de oratoria, presentaciones orales frente al grupo, etc.
	Trastornos percepción viso-motora:		
	Control manual fino:		
	Inquietud motora y distracción frecuente:		

Al finalizar el cuadro, exponga su producto en plenaria. Siga las indicaciones del coordinador.

Producto de la actividad: cuadro con las características y principales estrategias.

0	1	2	3	4
Sin participación	Por debajo de la expectativa	Cumple parcialmente la expectativa	Cumple completamente la expectativa	Supera la expectativa
No es creativo ni reflexivo, solo menciona los aspectos revisados a lo largo del bloque.	Sólo menciona dos productos esperados y una breve reflexión personal y algunas sugerencias de intervención.	Invita a la reflexión, además de incluir tres o cuatro aspectos revisados en el bloque y algunas sugerencias de intervención.	Invita a la reflexión y contiene reflexiones personales, incluye de cuatro a cinco aspectos revisados a lo largo del bloque, y algunas sugerencias de intervención.	Cumple la función informativa, es propositivo, invita a la reflexión, contiene reflexiones personales, incluye seis o más aspectos revisados a lo largo del bloque, e incluye sugerencias y estrategias para el trabajo con alumnos con discapacidad intelectual.

Para reflexionar

Consignas: De manera individual, deberá responder a las siguientes preguntas:

Preguntas guía

- ¿Cuáles son las posibilidades y limitaciones que existen dentro del sistema educativo para favorecer la integración de los niños y niñas con discapacidad motriz?
- ¿Qué papel juegan el maestro de grupo, la institución educativa, los padres de familia, y el mismo alumno con discapacidad motriz en el proceso de integración de esta población?
- ¿Qué acciones piensa poner en práctica para beneficiar la integración de los alumnos con discapacidad motriz, así como propiciar un ambiente que favorezca su aprendizaje?



Finalmente, haga un esfuerzo por evaluar su propio desempeño durante el curso, reflexione sobre qué aprendizajes logró y qué ajustes se tendrían que hacer a las formas de trabajo para que sus aprendizajes pudieran ser más amplios y significativos.
También, evalúe el trabajo del grupo y defina qué se necesita para mejorarlo.

Proyecto de evaluación final

El coordinador le explicará de qué constará el proyecto final y cómo deberá elaborarlo. Si tiene alguna duda, pregunte al coordinador o revise la última parte de cada bloque, ya que ahí encontrará las instrucciones que deberá seguir para ir completando su proyecto final.

El trabajo en su totalidad será revisado al finalizar el bloque cuatro, pero se recomienda elaborarlo con tiempo y siguiendo las recomendaciones que vienen al final.

A continuación las primeras tareas para realizarlo:

- Seleccionar el caso con el que desean trabajar, preferentemente uno al que tengan fácil acceso.
- Pedir los permisos pertinentes para darle seguimiento al caso; en un principio a los padres de familia, posteriormente a la dirección de la institución y por último al maestro de grupo. Considerando que será una videograbación.
- Elaborar las guías de observación para el análisis de las prácticas integradoras e identificación de sus necesidades educativas especiales. Para elaborarlas pueden emplear algunos de los puntos realizados en la actividad 3.4. En caso de no tener la disponibilidad de grabar dentro del aula, deberán elaborar los guiones de entrevista que serán utilizados con los padres de familia y maestros de grupo.

Bibliografía

Consejería de educación, ciencia y tecnología (s.f.). *Guía para la atención educativa del alumnado con discapacidad motora*. Recuperado el 15 de julio de 2011, de <http://recursos.educarex.es/pdf/recursos-diversidad-DGCEE/guiadefmot.pdf>

Díaz, R., Inostroza, C., Quijada, Y., & Núñez, V. (2000). *Integración escolar en alumnos con distrofia muscular de Duchenne*. Recuperado el 15 de julio de 2011, de <http://www.apsique.com/wiki/EducDistrofia>

Bloque 4

Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva



Bloque 4 Necesidades educativas especiales asociadas a la discapacidad auditiva
--

Introducción

Hay investigaciones que muestran que los maestros de niños con discapacidad auditiva se enfrentan a retos muy grandes para lograr su integración (García, et al., 2003). No debe extrañar este hecho, pues una de las dificultades más importantes que enfrentan estos niños se relaciona con sus limitaciones para acceder a la lengua oral. Sin apoyos, estos niños y niñas difícilmente adquieren una forma de comunicación convencional, accesible al resto de los niños y adultos.

Otras dificultades que enfrentan los alumnos con discapacidad auditiva se ubican en el área social. A estos niños se les dificulta desarrollar las habilidades para relacionarse con los demás, y a los niños oyentes les cuesta entender la naturaleza de sus dificultades.

Cuando un maestro tiene a un niño con discapacidad auditiva en el aula, necesita realizar adecuaciones de acceso, y en ocasiones curriculares, para satisfacer las necesidades educativas especiales que puede presentar el alumno.

A pesar de lo mencionado, la presencia de un alumno con discapacidad auditiva en el aula puede enriquecer al grupo: el niño o la niña puede en ocasiones enseñar al resto a comunicarse en lengua de señas, puede aportar a los demás una visión distinta del mundo y puede compartir sus alegrías, entusiasmo, iniciativa, etc.

Para que la integración del niño con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad auditiva sea exitosa, se requiere de un maestro sensible, afectuoso, firme y entusiasta. Requiere, además, de compañeros que entiendan sus necesidades y que busquen la manera de socializar con él/ella, así como de algunos apoyos específicos.

Competencias que se busca desarrollar en los docentes en el bloque

Que desarrollen la innovación y el uso de diversos recursos didácticos en el aula para crear ambientes para el aprendizaje de los niños con discapacidad auditiva; que se fomenten la curiosidad y el gusto por el conocimiento teórico con respecto a la discapacidad auditiva en los participantes. Que los contenidos y actividades del bloque contribuyan a que los docentes promuevan una ciudadanía democrática, llevando al aula formas de convivencia y de reflexión acordes con sus principios y valores, tales como el respeto a la diversidad, el apoyo mutuo y la solidaridad, mediante el trabajo colaborativo. Que se atienda adecuadamente la diversidad, los diversos estilos de aprendizaje y los distintos puntos de partida de los estudiantes con discapacidad auditiva. A través de la referencia y reflexión a la propia realidad áulica al tratar los temas, se busca que los docentes se identifiquen y se comprometan con los cambios que exige la educación inclusiva en su práctica cotidiana, de tal forma que reconozcan las barreras para el aprendizaje que enfrentan las niñas y los niños con discapacidad auditiva, y que desarrollen estrategias para buscar los apoyos que precisan estos alumnos, con el fin de brindarles la educación equitativa y de calidad a la que tienen derecho.

Actividad 4.1 Y a todo esto... ¿Qué es la discapacidad auditiva?

Propósito: identificar qué es la discapacidad auditiva y arribar a una definición individual con base a la información otorgada.

Consignas: espere a que el coordinador dé inicio a la actividad y posteriormente lea el extracto de lectura 4.a, 4.b y 4.c que le ayudarán a elaborar una definición sobre discapacidad auditiva.

Extracto 4.a

Datos de identificación de la lectura:

Toledo, M. y Rojas, V. (s/f). *Discapacidad*. Recuperado de <http://www.partidosocialista.com.ar/UseFiles/File/Discapacidad.pdf>, el 11 de julio del 2011.

Síntesis de la lectura: breve definición de discapacidad auditiva.

Discapacidad

Discapacidad auditiva

Es un déficit total o parcial en la percepción auditiva, que afecta fundamentalmente a la comunicación. Dependiendo del momento en el cual se produzca la discapacidad, y en función de la adecuación del proceso educativo y/o rehabilitador, se encontrarán personas que realicen lectura labiofacial y que se comuniquen oralmente u otras que se comuniquen a través del lenguaje de signos.

Extracto 4.b

Datos de identificación de la lectura:

Vázquez, C. y Martínez, R. (2003). *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Sevilla, España.

Síntesis de la lectura: esta lectura aporta algunas características de la discapacidad auditiva, así como su clasificación. Enuncia brevemente algunas de las condiciones para su diagnóstico.

Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva.

¿Quiénes son los alumnos con discapacidad auditiva?

Desde una perspectiva educativa los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva se suelen clasificar en dos grandes grupos: hipoacúsicos y sordos profundos. Los hipoacúsicos son alumnos con audición deficiente que, no obstante, resulta funcional para la vida diaria, aunque necesitan el uso de prótesis. Este alumnado puede adquirir el lenguaje oral por vía auditiva. Son sordos profundos los alumnos y alumnas cuya audición no es funcional para la vida diaria y no les posibilita la adquisición del lenguaje oral por vía auditiva. Un niño o niña es considerado sordo profundo si su pérdida auditiva es tan grande que, incluso con una buena amplificación, no es posible un aprovechamiento de los restos. La visión se convierte en el principal lazo con el mundo y en el principal canal de comunicación.

P. 5

¿Qué es la discapacidad auditiva?

En la actualidad se entiende por discapacidad auditiva lo que tradicionalmente se ha considerado como sordera, término usado generalmente para describir todos los tipos y grados de pérdida auditiva y frecuentemente utilizado como sinónimo de deficiencia auditiva e hipoacusia; de manera

que el uso del término sordera puede hacer referencia tanto a una pérdida auditiva leve como profunda.

Las repercusiones que una pérdida profunda puede tener en el desarrollo del individuo son muchas y variadas.

Para algunas personas, las consecuencias pueden ser mínimas, para otras, tal vez tengan mayor incidencia sobre su desarrollo cognitivo y del lenguaje.

P.6

Extracto 4.c

Datos de identificación de la lectura:

Martín, E. (2010). *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Pedagogía magna.

Síntesis de la lectura: se revisarán brevemente los tipos de discapacidad auditiva que pueden presentarse. Introduce el término “restos auditivos” y “umbral auditivo”.

Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva.

ALUMNO SORDO: un niño sordo presenta una pérdida auditiva neurosensorial bilateral profunda. Lo primero que les caracteriza es la mudez, ya que no pueden desarrollar el lenguaje oral en situaciones naturales de interacción. Los audífonos les aportan una audición limitada y no entienden el lenguaje oral ni pueden controlar su propia articulación a través de la vía auditiva.

Esta audición residual les ayuda a algunos niños para percibir los elementos prosódicos del lenguaje y hasta algunos sonidos vocálicos y consonánticos, pero no les sirve para adquirirlo de forma natural, así que el lenguaje debe enseñarse y reeducarse a través de la vía visual y del tacto. Son niños/as visuales.

ALUMNO HIPOACÚSICO: un niño/a hipoacúsico oye, aunque tiene dificultades para entender bien lo que se dice. Esta limitación dependerá del grado de la pérdida auditiva que posea. Con la ayuda de los audífonos y del aprendizaje en su contexto familiar, desarrollan el lenguaje oral por la vía auditiva. Necesitan el uso continuado de los audífonos y, en ocasiones, recurrir a la labiolectura. La vía visual les servirá de apoyo. Son niños/as auditivos.

ALUMNO SORDO CON AUDICIÓN FUNCIONAL: estos niños son sordos, sin embargo, tras un implante coclear realizado en edades tempranas, pueden llegar a hacer un uso funcional de la audición, gracias a ello, desarrollan un lenguaje oral normalizado, al igual que los alumnos/as hipoacúsicos. La vía visual les servirá de ayuda en determinadas circunstancias. La diferencia con estos alumnos radica en dos hechos:

*Tienen una hipoacusia neurosensorial bilateral profunda y, durante un tiempo, requieren una intervención logopédica específica con el objetivo de enseñarles a detectar, a identificar, a discriminar a reconocer y a comprender lo que oyen a través del implante coclear.

*Cuando se quitan el implante coclear no oyen ni entienden lo que se habla por la vía auditiva y deben recurrir a la vía visual (labiolectura).

EL GRADO DE PÉRDIDA AUDITIVA: Se calcula en función de la intensidad en la que amplificar un sonido, para que sea percibido por la persona sorda. Esta amplificación se mide habitualmente en decibelios (DB.), que es una subunidad del Bel (décima parte). La escala de Bels no es lineal, sino logarítmica. La intensidad de referencia correspondiente a la mínima potencia de sonido que puede ser distinguida del silencio, y esa intensidad se toma como 0 DB. Una persona normoyente puede captar como umbral inferior desde -10 DB. Hasta +10 DB

LOS RESTOS AUDITIVOS APROVECHABLES: Para efectuar el diagnóstico correcto de una sordera, es preciso hacer una exploración audiométrica del grado de pérdida a lo largo de un espectro de frecuencias que vaya, al menos, de 125 Hz a 4000 Hz, que son las frecuencias más utilizadas en el habla humana. Para saber qué resto auditivo de la persona sorda podrá ser aprovechado para la rehabilitación también se tendrá en cuenta la relación entre el umbral auditivo y el umbral de dolor.

El **umbral auditivo** corresponde al nivel de intensidad al que la persona sorda percibe el sonido, y este umbral puede ser diferente en las distintas frecuencias. Sin embargo, conforme aumentamos la intensidad del sonido, llega un momento en que esta intensidad le produce dolor a la persona, y es entonces cuando hemos llegado a lo que se llama **umbral de dolor**. La distancia que va desde el umbral auditivo al umbral del dolor es lo que se llama **resto auditivo utilizable**. Si en una frecuencia dada, el umbral del dolor aparece antes que el umbral auditivo, entonces no existen restos utilizables en esa frecuencia.

Escriba en el siguiente espacio su definición sobre discapacidad auditiva.

Discapacidad auditiva es...

Producto esperado de la actividad: definición de discapacidad auditiva.

Actividad 4.2 ¿Cómo escuchamos?

Propósito: identificar y conocer el funcionamiento del oído.

Consignas: espere las instrucciones del coordinador y después lea los extractos de lectura 4.d y 4.e que se encuentran a continuación en los que se revisa el funcionamiento general del oído.

Extracto 4.d

Datos de identificación de la lectura:

Guillén, C. y López, T. (s/f). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva*. Recuperado de <http://www.orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad15.pdf>, el 15 de julio del 2011.

Síntesis de la lectura: la lectura explica de manera sencilla y general el funcionamiento y características de las partes del oído.

Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva

¿CÓMO SE PRODUCE LA AUDICIÓN?

Vamos a ver cómo se produce el proceso de la audición en cada una de las partes del oído.

1. El oído externo: Está formado por el pabellón auricular u oreja y el conducto auditivo externo, que conducen las ondas sonoras hasta la membrana timpánica. El pabellón auditivo actúa como caja de resonancia amplificando levemente las frecuencias agudas.
2. El oído medio: Está formado por la membrana timpánica o tímpano y la cadena de huesecillos (martillo, yunque y estribo). Las ondas sonoras procedentes del oído externo hacen que el tímpano vibre, estas vibraciones se transmiten hasta la cadena de huesecillos y son conducidas hacia la ventana oval del oído interno.
3. El oído interno: Está alojado en el hueso temporal y dividido en dos sistemas funcionales cuya misión es recibir estímulos y transformarlos en energía eléctrica: el sistema vestibular (órgano del equilibrio) y la cóclea (órgano receptor del sonido). Las vibraciones llegan hasta la perilinfa, que es uno de los fluidos contenidos en los conductos que forman la cóclea y las transmite hasta la membrana basilar, donde se seleccionan los sonidos. Los fluidos del oído interno se ponen en movimiento provocando que las células ciliadas transformen la energía mecánica (vibraciones) en energía eléctrica (impulsos eléctricos) que ya puede ser decodificada por las neuronas.

Extracto 4.e

Datos de identificación de la lectura:

Romero, S. y Nasielsker, J. (1999). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. ¿Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva? México, SEP/Fondo Mixto México-España.

Síntesis de la lectura: esta lectura provee un panorama sencillo y general sobre cómo es que el órgano de la audición procesa las ondas sonoras. Además, explica el funcionamiento de las partes del oído y sus características.

Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva

La audición y la pérdida auditiva

El órgano de la audición es el oído, que transforma la energía, es decir, recibe las ondas sonoras del exterior- energía mecánica- y las amplifica y convierte en energía bioeléctrica para que el cerebro la procese y la entienda. Cuando el oído no funciona debidamente, envía señales débiles o distorsionadas al cerebro, lo que produce la pérdida auditiva. Desde el punto de vista médico-fisiológico, la pérdida auditiva consiste en la disminución de la capacidad de oír; la persona con pérdida auditiva no sólo escucha menos sino que percibe el sonido de forma irregular y distorsionada, lo que limita sus posibilidades para procesar debidamente la información auditiva.

El funcionamiento del oído

Para comprender mejor qué es la pérdida auditiva y sus implicaciones, es necesario entender cómo funciona el oído. El oído está integrado por tres partes: oído externo, oído medio y oído interno.

El oído externo está formado por el pabellón auricular comúnmente llamado oreja y el conducto auditivo externo. Esta parte del oído funciona como un embudo que conduce el sonido hacia adentro. Además, el pabellón contribuye a la función de localización del sonido (Fermín y Meleg-Smith, 1994). El límite entre el conducto auditivo externo y el oído medio es la membrana timpánica o tímpano. Cuando las ondas sonoras llegan al tímpano lo hacen vibrar.

El oído medio es una pequeña cavidad, del tamaño de un chicharo o una goma de lápiz, que tiene tres huesecillos: el martillo, el yunque y el estribo. La función de estos huesecillos es amplificar y transmitir las vibraciones mecánicas del tímpano al oído interno.

En el oído interno se encuentra la cóclea, que tiene la forma de caracol y contiene líquidos y unas pequeñas vellosidades que son las células ciliadas. La función del sistema coclear es transformar o traducir las ondas mecánicas en energía bioeléctrica, que es conducida por el nervio auditivo hasta el cerebro, donde se reconoce y se termina de procesar el sonido.

Espere a las instrucciones de su coordinador. Van a jugar a la “papa caliente” y quien se queme pasará a explicar las funciones de la parte del oído que les tocó.

A continuación complete las dos primeras columnas del siguiente cuadro con la información de los extractos de lectura.

PARTE DEL OÍDO	FUNCIÓN	DEFICIENCIA
Oído externo		Hipoacusia de conducción.
	Amplifica y transmite vibraciones del tímpano al oído interno.	
Oído interno		

Producto de la actividad: cuadro que sintetice la información revisada.

Actividad 4.3 ¿Cuál es la clasificación de la discapacidad auditiva?

Propósito: identificar y conocer los niveles de discapacidad auditiva que existen y las diferentes taxonomías y factores involucrados en su clasificación.

Consignas: lea los siguientes extractos de lectura 4.f y 4.g y complete la tercera columna del cuadro.

Extracto 4.f

Datos de identificación de la lectura:

Trujillo, A. (2010). *¿Cómo atender a un alumno/a con discapacidad auditiva?* Rev. Aula y docentes. Tech Training, multiservice. No. 10. P.P. 89- 93.

Síntesis de la lectura: la lectura ofrece distintas clasificaciones de la discapacidad auditiva, teniendo como parámetros tres categorías: la primera referente a la pérdida auditiva en decibelios, la segunda teniendo en cuenta la parte dañada en el canal auditivo o corteza cerebral y por último el momento en el que se presenta la pérdida auditiva.

¿Cómo atender a un alumno/a con discapacidad auditiva?

CLASIFICACIÓN DE LA DISCAPACIDAD AUDITIVA

Siguiendo a Torres y col (1995) podemos establecer una clasificación de esta discapacidad con base en tres categorías:

Cuantitativa referente a la pérdida auditiva en decibelios:

- a) Hipocausia leve entre 20 a 40 Db. No se discriminan adecuadamente determinados fonemas.
- b) Hipocausia media entre 40 y 70 Db. Dificultades en la adquisición del lenguaje y en la producción de sonidos.
- c) Hipocausia severa entre 70-90 Db. No pueden oír nada más que palabras amplificadas.
- d) Hipocausia profunda mayor de 90. Db. Incluso con amplificación la comprensión es prácticamente nula.

Cualitativa referente a la parte del oído o de la corteza cerebral afectada:

- a) Hipocausia de transmisión o de conducción. Se presentan lesiones en las estructuras de los mecanismos de conducción o de transmisión del sonido. Se localiza en el oído externo y medio.
- b) Hipocausia de percepción o neurosensorial. Se presentan alteraciones en el procesamiento del sonido. Se localiza en el oído interno, vías nerviosas y corteza cerebral.
- c) Hipocausia mixta. Se presentan lesiones tanto en las estructuras de transmisión como de procesamiento.

Momento de adquisición de la sordera:

- a) Hipoacusia prelingual. La lesión se produce con anterioridad a la adquisición del lenguaje oral es decir de 0 a 2 años.
- b) Hipoacusia perilingual. La lesión se produce en el momento de la adquisición del lenguaje oral es decir de 2 a 5 años.
- c) Hipoacusia postlingual. La lesión se produce con posterioridad a la adquisición del lenguaje oral.

Extracto 4.g

Datos de identificación de la lectura:

Álvarez, J. (2010). *Intervención educativa en alumnos con discapacidad auditiva*. Temas para la educación: revista digital para profesionales de la enseñanza. España.

Síntesis de la lectura: retoma los mismos criterios para la clasificación que se presentan en el extracto de lectura 4.f, pero agrega información correspondiente a las posibles causas de la discapacidad auditiva.

Intervención educativa en alumnos con discapacidad auditiva

¿Cómo podemos distinguir un tipo de sordera de otra?

Existen infinidad de casos en cuanto a la sordera que llevaría a extensas clasificaciones. Para reducirla, nos parece acertada la apuntada por Balmaceda (1995) y Marchesi (1995), que establecen tres criterios básicos de clasificación: en torno a su naturaleza, detección y momento de la pérdida auditiva.

En cuanto a la naturaleza de la pérdida auditiva estamos haciendo referencia a la cantidad de audición que ha perdido el niño como consecuencia de su discapacidad.

El Comité Internacional de Audiología, establece una escala que mide la frecuencia en decibelios que el sujeto es capaz de oír. Los niños con una audición normal serían aquellos capaces de oír por debajo de 20 dB, lo que les permite captar el lenguaje sin problemas. Se consideran niños con deficiencia auditiva leve aquellos que sólo oyen sonidos entre 20 y 40 decibelios. Estos niños pueden oír con normalidad siempre y cuando en el entorno no exista un alto nivel de ruido, lo que dificulta la percepción de mensajes en términos poco conocidos, cosa que sucede en la escuela. En estos niños ya es necesario el apoyo de una prótesis auditiva e intervención logopeda. En niños con deficiencia auditiva media su nivel de audición se sitúa entre 40 y 70 dB, lo cual implicaría una prótesis auditiva para poder seguir el lenguaje oral y sería necesario un apoyo logopédico y estimulación auditiva. Los niños con deficiencia auditiva severa se sitúan en torno a los 70 y 90 dB y sólo pueden seguir el lenguaje mediante amplificadores, teniendo problemas para el desarrollo lingüístico de manera oral. La intervención con prótesis, entrenamiento auditivo y logopeda debe ser un apoyo constante. Los niños con deficiencia auditiva profunda se sitúan por encima de los 90 decibelios de recepción de sonidos y no pueden oír con la ayuda de amplificadores por lo que se perfilan en una intervención especializada. Por último, la cofosis es la pérdida total de audición donde es imposible que el niño pueda percibir los sonidos con o sin ayuda.

En referencia a la localización de la deficiencia auditiva es necesario detectar la parte del mecanismo del oído implicada. La pérdida del sonido que se origina en la zona del oído externo sólo puede ser mejorada mediante intervención quirúrgica. Por otro lado, la deficiencia localizada en el oído interno está causada por un defecto en los nervios auditivos que transmite la información al cerebro. Así tenemos la sordera de transmisión donde la pérdida de sonido está originada en interferencias que se produce cuando circula por la parte externa del oído por algún tumor, malformación, otitis, etc. y suelen tener solución quirúrgica debido a que no está afectada la zona neurológica. Normalmente se sitúa en torno a los 60 dB. La sordera de percepción encuentra dificultades en las estructuras de la parte interna del oído y las vías de acceso al cerebro, aplicándose implantes cocleares. Por último la sordera mixta implicada problemas que afectan a los tres niveles de profundidad del oído que sólo puede ser solucionado mediante intervención quirúrgica y educativa.

Según el momento de la pérdida auditiva podemos establecer que los sordos prelocutivos datan de una sordera anterior a la adquisición del habla, el niño necesitará sistemas alternativos de estimulación que potencien los restos auditivos. Por el contrario, los sordos postlocutivos son aquellos que se quedarán sordos después de haber adquirido el lenguaje, fundamentalmente a partir de los cinco años. En estos casos es necesario fomentar en el niño el autoconocimiento de su propia discapacidad para que sepa el alcance que tiene con el desempeño de sus actividades cotidianas.

¿Cuáles son las causas más comunes de la sordera?

Es importante localizar el origen de la sordera para poder realizar un diagnóstico adecuado de intervenir el niño lo antes posible favoreciendo su desarrollo evolutivo.

Siguiendo a Marchesi (1995), podemos establecer las siguientes causas: de transmisión, de percepción, genéticas y desconocidas.

1. Sordera de transmisión: se debe a malformaciones del conducto auditivo externo que puede sufrir cualquier anomalía y que se restablece mediante intervención quirúrgica que no suele afectar el producto de la audición final.

También se debe a cromatismo, infecciones, tapones de cera que suelen ser transitorios al poder eliminarse las causas. En el oído medio las consecuencias son más severas que las anteriores aunque también pueden ser corregidas mediante intervención quirúrgica. Según Molina (1994), su detección temprana es la principal garantía de su desarrollo posterior. Es un trastorno de transmisión del sonido por alteraciones en el mecanismo que conducen los impulsos sonoros desde el pabellón auditivo al oído interno. La causa más frecuente que puede afectar al oído de los niños es la otitis media donde el grado de pérdida auditiva puede fluctuar.

2. Sordera de percepción: se producen en el oído interno y se deben a lesiones cocleares o disfunciones que pueden afectar al lóbulo temporal. Suelen tener carácter grave y permanente debida a causas genéticas o malformaciones congénitas en los primeros estados de gestación del embarazo. También puede verse a infecciones o enfermedades infecciosas como la encefalitis o meningitis. Es frecuente en niños prematuros o traumatismos producidos después del nacimiento.

3. Sordera genética: se da en aquellos niños con antecedentes familiares de disfunciones auditivas. A pesar que tiene un origen genético la familia estaba habituada y acepta la situación del hijo. El porcentaje de sordera genética en la población con discapacidad auditiva se encuentra entre el 30 y 60% y es más frecuente cuando ambos progenitores presentan la discapacidad.

4. Sordera de causa desconocida: a veces cuando se detecta la sordera es imposible establecer las causas que la originaron y que pueden achacarse a cualquier situación particular que ha podido pasar desapercibida.

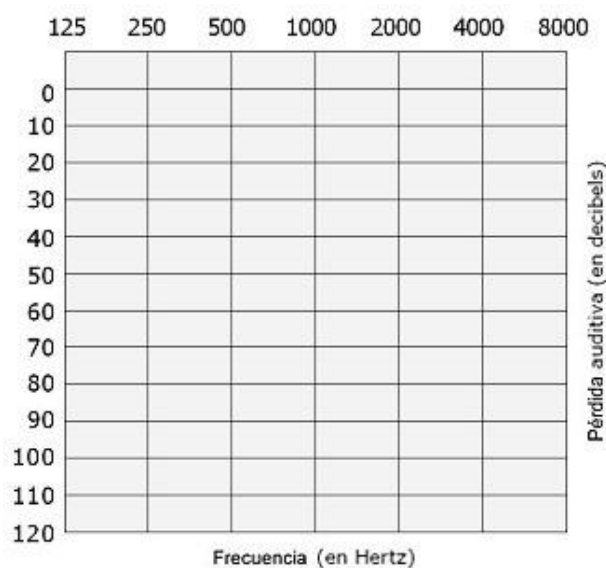
Producto esperado de la actividad: cuadro sinóptico grupal.

Actividad 4.4 ¿Qué es una audiometría?

Propósito: que el docente conozca y pueda leer de manera general una audiometría.

Consignas: escuche las indicaciones del coordinador. Observará un video en el cual un experto explica de forma breve y clara lo que es una audiometría y cómo puede interpretarse. Aplicando lo

revisado en el video dibuje la curva que se presenta en la audiometría que se le proporcionó y escriba brevemente su diagnóstico y su interpretación.



Interpretación

Producto esperado: interpretación de la curva de audición.

Actividad 4.5 *Habilitación comunicativa*

Propósito: que el docente conozca e identifique los diferentes tipos de habilitación comunicativa que existen.

Consignas: espere a que el coordinador de inicio a la actividad, siga sus instrucciones. Usted verá un video en el cual un experto en habilitación comunicativa explicará los distintos enfoques que existen para dicho propósito.

Video: Enfoques en habilitación comunicativa

Datos de identificación del video:

(Julio de 2011). Enfoques en habilitación comunicativa (L. García, Entrevistador, & F. Ramírez, Editor).

Síntesis del video: a continuación se proyectará una entrevista a la Dra. en Educación Silvia Romero Contreras en la cual se abordan los distintos enfoques que existen para la habilitación comunicativa de los niños sordos, incluyendo opiniones personales de la entrevistada sobre los pros y contras de cada uno de ellos.

Complete el siguiente cuadro con dicha información

Enfoque	Características generales	Pros	Contras
Lengua de señas			
Bilingüismo			
Oralización			
Método auditivo			
Implante coclear			
Método de palabras exactas			
Logogenia			

Redacte en el espacio siguiente un párrafo en el que concluya, basándose en sus ideas, qué enfoque resulta más accesible o adecuado y por qué

Producto esperado de la actividad: tabla que sintetice los distintos métodos de rehabilitación comunicativa, párrafo de análisis de método de rehabilitación comunicativa.

Actividad 4.6 ¿Cómo afecta al desarrollo del individuo la discapacidad auditiva?

Propósito: conocer las alteraciones que produce la discapacidad auditiva en el desarrollo socio-afectivo, de lenguaje, cognitivo y psicomotor de una persona.

Consigna: lea los extractos de lectura 4.h y 4.i y complete el cuadro de desarrollo evolutivo del niño

Extracto 4.h

Datos de identificación de la lectura:

Vázquez, C. y Martínez, R. (2003). *Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva*. Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad. Sevilla, España.

Síntesis de la lectura: este extracto de lectura describe cómo es que la discapacidad auditiva afecta a las distintas áreas del desarrollo. Hace hincapié en el desarrollo de las habilidades comunicativas y propiamente en el desarrollo del lenguaje.

Guía para la atención educativa de los alumnos y alumnas con discapacidad auditiva

¿CÚALES SON LOS ASPECTOS DIFERENCIALES EN LAS DISTINTAS ÁREAS DEL DESARROLLO?

Como mencionábamos en el apartado anterior, los niños y niñas con problemas auditivos no tienen necesariamente que presentar déficits en su capacidad intelectual, si bien su evolución se enfrenta con problemas derivados de las dificultades para adquirir e interiorizar el lenguaje, ya que la discapacidad auditiva repercute directamente sobre el proceso de adquisición y desarrollo del mismo en ellos. La deficiencia en uno de los canales sensoriales tan importantes como la audición en el desarrollo de la conducta adaptativa, provoca en los individuos una importante pérdida en la estimulación general.

¿Cómo es la percepción del habla y el desarrollo fonológico de la persona sorda?

La sordera afecta a la generación y desarrollo de las representaciones fonológicas (representaciones mentales, basadas en sonidos y/o grupos fonológicos del habla). Aunque la percepción del habla a través de la audición no es la única fuente de representación fonológica, sí es la principal. No obstante, el sordo tiene otras vías de acceso a las rutas fonológicas (dactilología, lectura labiofacial, etc.), pero todas ellas son incompletas. En su conjunto, el desarrollo fonológico de la persona sorda, expuesto sólo a nivel de lectura labiofacial, es muy incompleto debido a las ambigüedades de ésta.

Para resolver este problema se han desarrollado sistemas como la “Palabra Complementada”, para que el significado del mensaje oral pueda ser percibido a través de la vista con mayor claridad por las personas con discapacidad auditiva (se trata de un sistema de cuatro configuraciones de la mano para las vocales y ocho para las consonantes que permitan diferenciar los fonemas que se confunden en la lectura labiofacial por tener el mismo punto de articulación).

Los niños y niñas sordos no desarrollan el lenguaje de forma espontánea, su adquisición y desarrollo es fruto de un aprendizaje intencional mediatizado por el entorno; así los niños y niñas sordos de padres y madres oyentes aprenden el lenguaje oral que se utiliza en su entorno familiar y los de padres y madres sordos aprenden de forma natural el lenguaje de signos. En algunos casos, adquieren simultáneamente el lenguaje oral y el de signos.

Según algunos autores, la adquisición del lenguaje de signos puede iniciarse precozmente a través de los primeros gestos naturales con significación. Se trata de gestos comparables, por sus características y función, a las primeras palabras en los oyentes. La transparencia de los primeros signos, con un carácter icónico, favorece el enlace con el significado de una forma más directa que las palabras, cuya conexión es más convencional.

El retraso en el vocabulario se debe, en parte, al lento desarrollo fonológico, pero también al tipo de estimulación y tratamiento del lenguaje que han recibido, en algunos casos, más centrada en la forma de la palabra que en su contenido. Por tanto es muy importante estimular a los bebés sordos a realizar sus emisiones orales con significado diferenciado, incluso en las situaciones de una defectuosa reproducción fonológica.

Las primeras limitaciones en la evolución intelectual de los niños y niñas sordos se manifiestan en el juego simbólico, que se desarrolla más tardíamente y con mayor limitación debido a unas relaciones sociales y comunicativas restringidas. La autorregulación y la planificación de la conducta, la capacidad de anticipar situaciones y el control ejecutivo de sus propios procesos cognitivos son dimensiones en las que el lenguaje ocupa un papel prioritario, por este motivo este alumnado presenta mayores retrasos y dificultades en la adquisición de estas conductas.

La adquisición de conocimientos también está muy relacionada con la capacidad de recibir información y elaborarla adecuadamente. Los niños y niñas sordos, al recibir menos información, tienen mayores dificultades para adquirir estos conocimientos.

Estos problemas también se extienden a la lectura de textos escritos.

Extracto 4.i

Datos de identificación de la lectura:

Oteros, A. (2006). *Aspectos psicoevolutivos del niño hipoacusico*. Revista digital: investigación y educación. No. 26.

Síntesis de la lectura: el siguiente extracto corresponde a una lectura bastante completa sobre el desarrollo evolutivo de las niñas y los niños con discapacidad auditiva. Abarca las siguientes áreas de desarrollo: desarrollo psicomotor, desarrollo socio-afectivo, desarrollo cognitivo y desarrollo del lenguaje.

Aspectos psicoevolutivos del niño hipoacusico

EL DESARROLLO DEL LENGUAJE

Consideramos el lenguaje como un sistema de signos convencionales, multicodeificados (fonológico, morfosintáctico, semántico, en el lenguaje oral) que nos sirve para percibir y expresar estados afectivos, ideas, etc. por medio de diferentes signos: acústicos, gestuales, escritos o gráficos.

Es una capacidad humana que posee muchas modalidades de ejecución: oral, gestual, escrita, no vocal (tableros de comunicación).

Lo esencial en la construcción del lenguaje ocurre en el contexto de la interacción del niño con los adultos y, de una manera más general, en el contexto de la interacción con interlocutores más evolucionados.

El lenguaje se adquiere en contextos significativos ante objetos, situaciones y personas relacionados con los intereses del niño. En contextos lingüísticos completos, el niño no se enfrenta a palabras o frases aisladas, sino a contextos relacionados.

El niño expresa intenciones comunicativas antes de poseer estructuras gramaticales.

El desarrollo y adquisición del lenguaje está muy condicionado por la edad en que el niño se quedó sordo:

- **Sordera congénita:** Antes de los 3 primeros meses de vida.
- **Sordera prelocutiva:** Desde los 3 ½ meses de vida hasta los 2 años.
- **Sordos perilocutivos:** Entre los 2 ½ y los 5 años.
- **Sordos postlocutivos:** Cuando el niño llega a ser sordo después de haber completado las etapas que cubren el desarrollo del lenguaje, es decir, después de los cinco años.

Los niños **sordos congénitos** o prelingüísticos no tienen ventaja en la audición previa ni en el conocimiento fonológico.

En el **sordo prelocutivo** el objetivo fundamental será establecer cuanto antes un sistema de comunicación, deberá aprender un lenguaje. En los niños **sordos perilocutivos**, este acontecimiento tiene un efecto rápido sobre la voz y la articulación; sin embargo, los niños que pierden el oído después de haber estado expuestos a la experiencia del habla, incluso un periodo breve, como puede ser un año, pueden ser habilitados para el lenguaje más fácilmente. Lógicamente, la habilitación para el habla mejora en relación directa con el aumento de la edad en que se presentó la sordera.

Si el niño se ha quedado sordo después de los 3 años debemos centrarnos en afianzar el lenguaje adquirido y darle estrategias de mejora: por ejemplo, a través de la lectura labial.

El **sordo postlocutivo** que a partir de 5 años ha tenido experiencia de sonido, posee mayor competencia lingüística, pero probablemente su nivel de estructuración sea muy pobre. Debemos centrarnos en afianzar ese sistema lingüístico.

Sin embargo en los dos casos anteriores debemos asumir los cambios que provoca la sordera en otras áreas del desarrollo: relaciones sociales y personales.

En cualquier caso es importante realizar un diagnóstico precoz que permitirá un equipamiento protésico y una estimulación auditiva temprana. El lenguaje, que cumple en un primer momento una función de comunicación social, posteriormente se interioriza para dirigir y organizar la actividad intelectual del sujeto.

Desde esta perspectiva, las limitaciones observadas en el desarrollo cognitivo de las personas sordas se explicarían por la ausencia de lenguaje verbal externo, lo que plantea dificultades para desarrollar el lenguaje interno y el pensamiento.

La falta de experiencias tanto del mundo físico como del mundo social y, en concreto, la ausencia del lenguaje sobre el que se construye el conocimiento, parecen ser factores determinantes en el desarrollo cognitivo.

EL DESARROLLO COGNITIVO

Los sujetos sordos tienen una inteligencia semejante a la de los niños oyentes, sin embargo, también se produce un desfase o retraso en la adquisición de las distintas destrezas o habilidades de cada etapa evolutiva, en comparación con los oyentes.

Se justifican los retrasos por la falta de experiencia social e interactiva, y de motivación. Debemos destacar, que todas las investigaciones relacionadas con el desarrollo de la etapa sensoriomotora, coinciden en afirmar que el mayor retraso se encuentra en la escala de imitación vocal. Respecto a este periodo, los resultados de Best y Roberts (1976) indican que los niños sordos atraviesan este periodo sin diferencias especiales con respecto a los niños oyentes, salvo en los aspectos relacionados con la imitación vocal. Intervenir en este periodo es imprescindible en el niño sordo. Debido a su problema, junto con la actuación en el área comunicativa, debemos presentarle elementos simbólicos que le ayuden a comunicarse con su medio y a la vez que le permitan ir entendiéndolo; en definitiva, ofrecerle un sistema alternativo que le sirva como elemento de representación mental.

EL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DEL NIÑO SORDO. Del nacimiento a los 3 años:

El reconocimiento de las personas se inicia en torno a los tres o cuatro meses (cuando sonríe a quien le cuida) y las conductas son diferentes según la persona con la que interactúe (lloro, sonrisa, mirada, contacto corporal, etc.) discriminando claramente entre las personas, prefiriendo unas a otras (al abuelo que le compra cosas a la madre que le obliga a ducharse, la tía que lo saca a la calle al padre/madre que lo deja en el taca-taca mientras trabaja con su ordenador, etc.).

Alrededor de los ocho meses muestra recelo ante las personas que le resultan extrañas.

A partir de los 18-24 meses empiezan a reconocerse a sí mismos, comenzando por su imagen y utilizando los pronombres personales para referirse a sí mismos.

De 3 a 6 años:

El conocimiento de los otros se basa en las características externas y aparentes. Se da cierto egocentrismo porque sus pensamientos, sentimientos, intenciones y rasgos personales de los otros son más bien imprecisos (no saben por qué están un día con un compañero y al siguiente con el otro, etc.).

El conocimiento de los sistemas e instituciones sociales influirá en la mayor o menor integración del niño en la sociedad a la que pertenece. Este conocimiento se basa en rasgos o aspectos externos: médico bata blanca, bata blanca dolor, etc.

El niño sordo como cualquier niño nace en un contexto de una compleja red social. Para adaptarse y funcionar ha de aprender un conjunto de habilidades personales y sociales. "La socialización es el proceso a través del cual el individuo adquiere el conocimiento, las habilidades y las disposiciones que le permiten actuar eficazmente como miembro de un grupo".

Las interacciones sociales y lingüísticas que el niño establece a lo largo de su desarrollo influyen de manera significativa en el desarrollo cognitivo, y a su vez, el progreso en conocimientos y capacidades intelectuales favorece los intercambios sociales y lingüísticos.

Interacciones sociales del niño sordo con sus iguales:

Las investigaciones señalan que las interacciones sociales de los niños sordos con sus iguales son **poco flexibles, poco estructuradas**, sobre todo si se basan en interacciones verbales.

Los niños normales a veces también muestran dificultades, en la mayoría de los casos por desconocimiento. Cuando el niño es competente en algún tipo de lenguaje (oral o signado) y sus compañeros también lo utilizan, la relación que se establece es muy parecida a la de los niños normales.

Interacciones del niño sordo con los adultos:

El niño sordo suele tener problemas para interactuar con los adultos oyentes. Su presencia en la familia donde todos son oyentes, genera una distorsión en las relaciones que a su vez afecta al modo de vivir su identidad personal.

La actitud de los padres hacia la sordera de su hijo y la forma en que vayan elaborando la situación va a ser un factor determinante en las relaciones que establezcan con su hijo. Dentro de las interacciones sociales, un aspecto muy importante es destacar cómo son las interacciones comunicativas:

- Al sordo se le achaca la falta de "norma" en su comportamiento social. En las relaciones adulto/oyente, niño/sordo se pueden observar problemas de explicación-incorporación de normas. Ciertamente se permiten a los niños sordos **mayores concesiones** que a sus iguales oyentes.
- Dadas las dificultades de comunicación con el niño, los adultos tienden a explicarle menos la razón de determinadas normas, esto lleva al niño sordo a desconocer algunas normas sociales o a no entenderlas bien. Las interacciones con el niño sordo se producen en contextos inmediatos, se habla con él del "aquí y ahora", hay dificultad para hablarle del pasado, de elementos más abstractos; esto limitará al niño sus posibilidades de planificar sucesos, para entender secuencias temporales, etc.
- Una de las características de personalidad habitualmente relacionada con la sordera es **la impulsividad**. Es frecuente oír decir que el sordo tiene problemas en el control de su propia conducta. Furth señala que el sordo está en desventaja al comprender menos el mundo y su funcionamiento, tanto físico como social. Como consecuencia esta conducta suele parecer anormalmente impulsiva cuando se le compara con niños normales. Es el adulto el que debe ayudar a plantear las exigencias de manera adecuada.
- El retraso en la adquisición del lenguaje oral y sobre todo su insuficiencia, reducen las ocasiones de contactos sociales y son fuente de frustraciones para el niño sordo y sus padres. Estas dificultades de lenguaje impiden al niño comprender las explicaciones verbales de las emociones y los sentimientos del otro.
- El niño sordo carece de una parte importante de la información lo que le hace vivir su entorno de un modo inseguro.
- En determinadas ocasiones en nuestro trato diario, continuamente establecemos comparaciones entre sordos y oyentes, aunque sea de un modo inconsciente. Por ejemplo, con unos adultos que sólo valoran una adecuada expresión oral frente a cualquier otra conducta del niño; con un continuo control sobre esta expresión, ya que nunca es suficientemente buena y adecuada, etc.
- El niño sordo se encuentra inmerso en un medio que ignora el resto de sus habilidades y sólo se interesa por aquellas en las que fracasa. En esta situación, no nos debe parecer raro que el **autoconcepto del niño** no sea el adecuado, con lo que esto acarrea en cuanto a falta de seguridad en sí mismo.
- Los niños sordos, hijos de padres oyentes, no poseen modelos claros de identificación. No es raro encontrar que los niños sordos que no han tenido contacto con otros sordos se cuestionen su futuro cuando sean mayores con preguntas como estas: ¿Me volveré oyente? De todo lo anterior deberíamos deducir que la sordera no tiene por qué producir problemas de adaptación social, sino que más bien se generan por una serie de elementos o reacciones que se provocan en torno al niño sordo.

EL DESARROLLO PSICOMOTOR

De 0 a 3 años:

El dominio corporal constituye un proceso que se ajusta a dos leyes fundamentales:

Ley céfalo-caudal del desarrollo: primero se controlan las partes del cuerpo más próximas a la cabeza, extendiéndose después ese control hacia abajo (labios-succión, sostener la cabeza antes que el tronco, etc.).

Ley próximo-distal: se controlan antes las partes más cercanas al eje de simetría corporal (el hombro antes que el codo, el codo antes que la muñeca, la muñeca antes que la mano, la mano antes que la pinza con dos dedos, etc.).

Control sobre el propio cuerpo: cabeza tiesa; tronco, sentarse erguido; manos, coordinación óculo-manual; piernas, gateo, bipedestación, primeros pasos; saltar, correr; bajar/subir escaleras (primero con los dos pies en el mismo escalón, luego un pie en cada uno).

Lateralidad: determinada por la dominancia de un hemisferio cerebral sobre el otro se suele completar en torno a los tres años pero no pasa nada si en algunos casos se retrasa incluso hasta los cinco o seis años. Además pueden darse casos de zurdera e incluso de lateralidad cruzada: diestros de ojo y zurdos de mano y pie, etc.

De 3 a 6 años:

Adquisición del esquema corporal: conocimiento de la utilidad de todas las partes de su cuerpo: pies para desplazarse, manos para coger, ojos para ver, etc.

Organización espacial: En un primer momento toma las cosas circundantes como referencia (delante detrás, arriba, abajo) y posteriormente toma a su propio cuerpo como referencia.

Estructuración del tiempo: Al principio su ritmo es sueño/vigilia, luego de antes/después (de la comida, de la siesta, etc.), posteriormente mañana- tarde- noche, días de la semana (sobre todo los fines de semana –no cole-), meses, años, etc.

En los niños sordos:

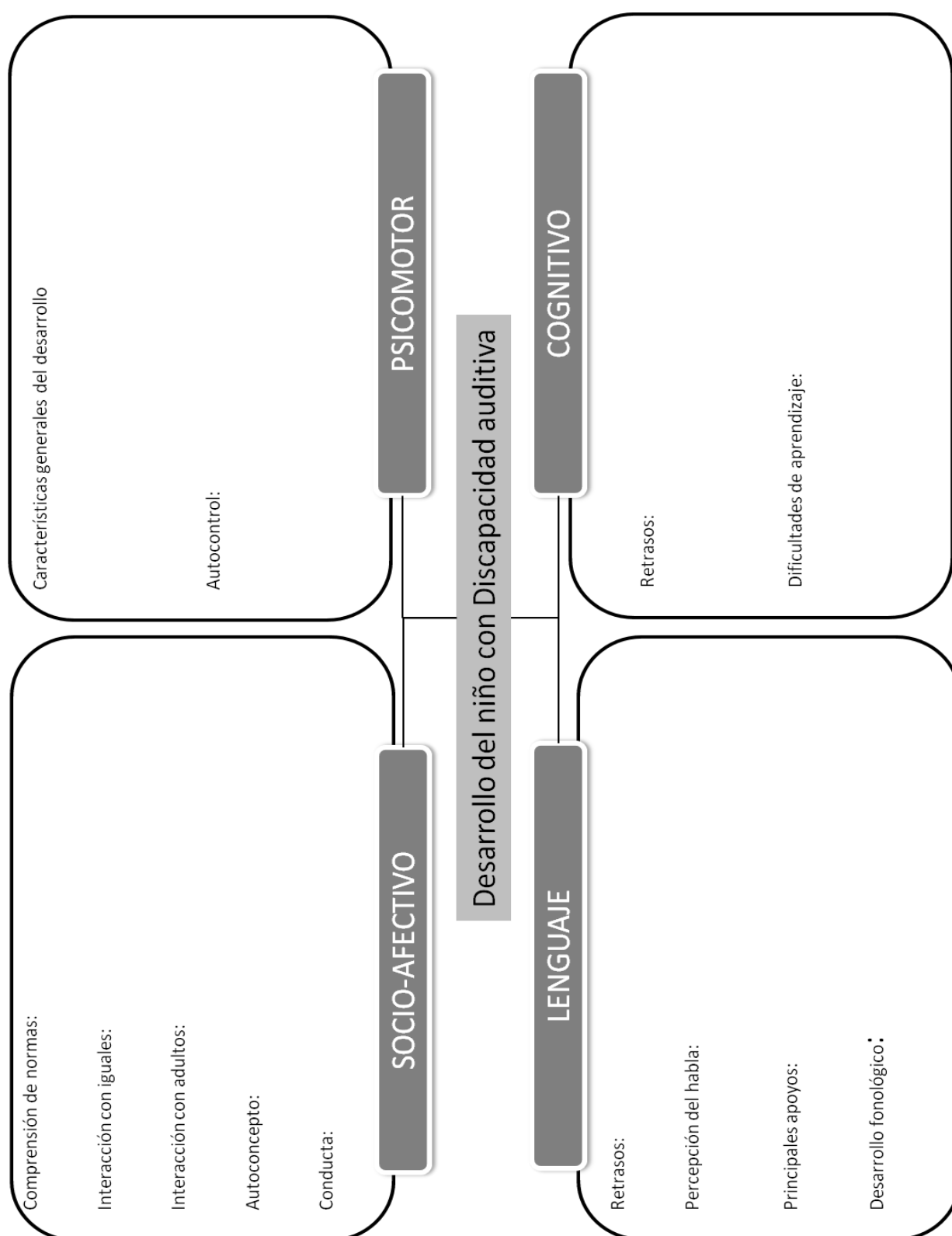
Algunos autores defienden que se observan diferencias en la adquisición de habilidades motoras como la marcha, capacidades de manipulación, etc. Otros en cambio opinan que no existen grandes diferencias con respecto a los normales, salvo en casos excepcionales o con problemas asociados.

Sin embargo parece que hay coincidencia en aceptar que el posible retraso no se debe tanto a la sordera como a la respuesta del "entorno", fundamentalmente del entorno familiar:

- Al niño le da miedo lanzarse a caminar, saltar, etc., ya que en cualquier situación a un niño oyente se le anima con mensajes de apoyo: *"ven, yo te cojo"*, *"mama te ayuda"*, etc. El niño sordo no percibe estos apoyos en su globalidad sino realizados de una determinada forma: si centra la atención en la acción que va a ejecutar, le resulta más difícil prestar atención al adulto.
- El niño no posee un autocontrol auditivo de sus actividades motoras: *No oye el ruido de sus pasos, de los objetos que tira a su paso, de la puerta que se cierra tras él...*
- falta de audición no le permitirá localizar los elementos sonoros. Un niño oyente inicia un movimiento cuando oye el ruido, normalmente en dirección correcta y por acumulación de experiencias organiza una cierta visión del espacio que le rodea. Esta parte sonora le falta al niño sordo, cuya experiencia será fundamentalmente visual, táctil y kinestésica.

Con base en las lecturas, complete el siguiente cuadro y luego expóngalo en plenaria.

Cuadro de desarrollo evolutivo del niño



Producto esperado de la actividad: mapa mental que sintetice las ideas revisadas en los extractos de lectura.

Actividad 4.7 Necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad auditiva

Propósito: identificar los comportamientos que puede presentar un niño con discapacidad auditiva. Conocer cuáles son las NEE asociadas con la discapacidad auditiva y las adecuaciones curriculares que necesitan realizarse.

Consigna: espere las indicaciones del coordinador, lea los extractos de lectura 4.j y 4.k y subraye en el caso de María las características de una persona con discapacidad auditiva.

Extracto 4.j

Datos de identificación de la lectura:

Ramírez, M. (2010). *Aspectos básicos en la actuación educativa con el alumnado con deficiencia auditiva*. Temas para la educación: revista digital para profesores de la enseñanza. España.

Síntesis de la lectura: el extracto describe algunas de las implicaciones y características de las personas con discapacidad auditiva. Haciendo a la vez una clasificación del tipo de pérdida e interrelacionándola con las características inherentes a dicha pérdida auditiva.

Aspectos básicos en la actuación educativa con el alumnado con deficiencia auditiva

2.2. IMPLICACIONES Y CARACTERÍSTICAS DIFERENCIALES DE ESTE ALUMNADO

La discapacidad auditiva, además de la incapacidad o disminución de la audición, va a suponer en el alumnado una serie de consecuencias que estarán condicionadas por factores tan diversos como la edad de aparición de la deficiencia auditiva, el grado de pérdida auditiva, el nivel intelectual del sujeto, la existencia de restos auditivos, la colaboración e implicación familiar, la rehabilitación realizada, etc.

Con mucha frecuencia se comete el error de creer que todas las personas con discapacidad auditiva son iguales y que su problema se centra únicamente en su pérdida auditiva, cuando en realidad el problema es mucho más complejo y es el desarrollo integral del sujeto el que se ve afectado de una manera global.

Las implicaciones que pueden aparecer como consecuencia de una discapacidad auditiva, serán más o menos significativas en función del grado de pérdida auditiva, si bien este planteamiento nunca se corresponderá totalmente con la realidad, debido a los factores anteriormente expuestos.

En el alumnado con hipoacusia las consecuencias aun siendo notorias no supondrán alteraciones insalvables, mientras que en el alumnado con sordera, las consecuencias son tantas y tan importantes que todo su desarrollo personal se ve comprometido.

Desde un enfoque perceptivo y lingüístico podemos analizar estas consecuencias en función del grado de pérdida auditiva:

Implicaciones de la discapacidad auditiva leve (20-40 dB)

- El lenguaje no se verá afectado y sólo aparecerán pequeñas alteraciones fonéticas.
- Presentará dificultad para percibir la voz baja o sonidos lejanos de baja intensidad.
- Pueden ser dispersos, con baja atención.
- En muchos casos la discapacidad auditiva es transitoria, como consecuencia de un proceso infeccioso.

Implicaciones de la discapacidad auditiva moderada (40-70 dB)

- Puede existir un lenguaje empobrecido con problemas de articulación y de movilidad del paladar, lo que supondrá una nasalización excesiva y una intensidad de voz inestable.
- Se pueden presentar alteraciones fonéticas y prosódicas de importancia así como alteraciones estructurales en la sintaxis.
- Presentarán problemas para percibir una conversación normal.
- Pueden presentar aislamiento social y dificultades comunicativas, alterándose en ocasiones su integración en el grupo de clase.
- Pueden aparecer problemas en el seguimiento del currículum, debido a su dificultad para comprender adecuadamente las explicaciones y a su pobreza de vocabulario.
- Se puede producir algún retraso en el aprendizaje y dominio de la lecto-escritura.

Implicaciones de la discapacidad auditiva severa (70-90 Db)

- El ritmo articulatorio y los elementos prosódicos del lenguaje están alterados.
- Percibirá únicamente sonidos intensos, con dificultad en las frecuencias altas.
- Presentará graves problemas en la comprensión y expresión del lenguaje oral.
- Se presentarán problemas para estructurar adecuadamente el lenguaje tanto oral como escrito.
- Será necesaria una adecuada adaptación protésica.
- Los problemas de aislamiento e interacción social se incrementan.
- En la mayoría de los casos será necesario utilizar la lectura labial, para compensar su dificultad comprensiva.

Implicaciones de la discapacidad auditiva profunda o sordera (más de 90 dB)

En pérdidas auditivas profundas o sordera, las consecuencias derivadas de la discapacidad, son muchas y repercuten en aspectos tan importantes como el desarrollo cognitivo, el desarrollo socioafectivo, la comunicación, la personalidad, etc.

La principal consecuencia que se presenta en el alumnado con sordera es su dificultad para comunicarse con el mundo que le rodea y de ella se van a derivar el resto de implicaciones.

Extracto 4.k**Datos de identificación de la lectura:**

Romero, S. y Nasielsker, J. (1999). *Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva*. ¿Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva? México, SEP/Fondo Mixto México-España.

Síntesis de la lectura: el extracto brinda de manera concreta algunos comportamientos observables que pueden servir de guía para comprobar o descartar la presencia de una pérdida auditiva.

Elementos para la detección e integración educativa de los alumnos con pérdida auditiva ¿Quiénes son los alumnos con pérdida auditiva?**Comportamientos que deben alertar al maestro sobre la presencia de una pérdida auditiva**

Además de los sondeos auditivos, visuales y de salud general que deben realizarse periódicamente, el profesor puede observar diariamente a los alumnos para detectar posibles pérdidas auditivas.

Los comportamientos que se describen a continuación suelen estar relacionados con ellas, y el maestro debe tenerlos en cuenta mientras está con su grupo y en las entrevistas con los padres,

para comentarles sus observaciones y pedirles que también ellos observen el comportamiento de su hijo para comprobar si padece una pérdida de audición.

Reacciones al sonido en general	- Muestra preferencia para escuchar con un solo oído. Voltea la cabeza siempre hacia el mismo lado cuando nos dirigimos a él. - Muestra dificultad para localizar sonidos como por ejemplo: alarmas, voces, pasos, etc., sobre todo si está distraído o hay ruido en el aula. - Muestra dificultad para escuchar la voz, especialmente cuando el que habla está fuera de su campo visual o si hay ruido en el aula. - Frunce el ceño o se inclina hacia delante cuando se le pregunta algo.
Comprensión de mensajes orales	- Frecuentemente pide que se le repitan las instrucciones o explicaciones. - Responde inadecuadamente a preguntas u órdenes sencillas. - Depende demasiado de la información visual para entender los mensajes orales.
Voz	- Habla demasiado quedo o demasiado fuerte. - Su voz es monótona, nasal o ronca.
Interacción en el salón de clase	- Presta poca atención en clase o se distrae fácilmente. - Las labores académicas lo cansan más que a sus compañeros. - Participa poco o nada en discusiones de grupo. - Se aísla del grupo o el grupo lo aísla a él. - Tiene poca tolerancia a la frustración.
Rendimiento escolar	- Su lectura es deficiente en comparación con el promedio de los niños de su grado escolar. - Su desempeño en matemáticas es mejor que en lectura.
Desarrollo del lenguaje	En comparación con el promedio de los niños de su edad o grado escolar: - Muestra deficiencias en la lengua oral y escrita. - Distorsiona u omite sonidos al hablar.
Salud general	- Frecuentemente falta a clases por infecciones de oído o gripas. - Respira por la boca o sufre problemas nasales. - Se queja de mareos o de zumbidos o “ruidos” en los oídos.

Estos comportamientos pueden sugerir, mas no confirmar, una pérdida auditiva; si un alumno presenta en repetidas ocasiones alguno de estos comportamientos debe visitar al audiólogo o al otorrino para confirmar si tiene algún impedimento auditivo. Una vez identificados los alumnos con pérdidas auditivas, hay que evaluar al menos anualmente su audición, y verificar si la pérdida auditiva no ha progresado, o si hay otitis media. Cuando la pérdida auditiva es unilateral, debe cuidarse el oído sano para evitar infecciones o exposiciones a ruidos intensos.

Lea el caso de María que a continuación se presenta. Identifique y subraye las características de la discapacidad auditiva que encontró en la lectura.

Caso María (Parte 1)

Por Ma. Noemí de Loera Silva

Recuerdo el día que María llegó por primera vez a la escuela regular. María tenía 6 años cuando ingresó a primero de primaria. María es la menor de tres hermanos, pertenece a una familia de escasos recursos, en la cual solo trabajaba su papa, de oficio albañil. El hermano mayor de María, de nombre Marcos, presenta hipoacusia, María fue diagnosticada con sordera profunda. En esos días, yo trabajaba como maestra de apoyo de USAER.

Un hecho afortunado en la vida de María fue que los padres, al haber vivido la experiencia de un hijo con discapacidad, pudieron detectar la discapacidad de María desde muy temprana edad, lo que le permitió tener una situación mucho más favorable que la de su hermano.

Durante una de las entrevistas, la mamá de María comenta que, aunque fue una experiencia muy frustrante, lo vivido con Marcos le permitió darse cuenta desde muy temprana edad que María no reaccionaba ante los sonidos.

María era una niña de complexión delgada, aunque su talla y peso correspondían a su edad, de piel morena clara y cabello largo. María utiliza auxiliares auditivos en ambos oídos y lo hace desde que tenía un año y medio de edad. Para su diagnóstico se le realizaron potenciales evocados y audiometrías con la Dra. Teresa Velazco (una audióloga muy competente), auspiciados por el programa del Club de Rotarios.

Generalmente, María es una niña sociable y, aunque presenta algunas deficiencias en el lenguaje oral, esto no le ha impedido relacionarse con sus compañeros, aunque debe reconocerse que su lenguaje está por debajo de los parámetros normales, sobre todo en articulación.

Lea los extractos de lectura 4.l y 4.m

Extracto 4.l

Datos de identificación de la lectura:

Guillén, C. y López, T. (s/f). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva*.

Síntesis de la lectura: el extracto presenta las múltiples necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva clasificando las mismas de acuerdo a las diferentes áreas del desarrollo humano.

Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva

8. NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE LOS ALUMNOS CON DEFICIENCIA AUDITIVA

En este apartado vamos a describir cuáles son las necesidades educativas especiales del desarrollo cognitivo, socio-afectivo y comunicativo-lingüístico de los alumnos sordos.

8.1. Necesidades educativas especiales del desarrollo cognitivo

Los factores que influyen en el proceso de enseñanza-aprendizaje del niño con deficiencia auditiva derivados de su desarrollo cognitivo son, entre otros (Alonso y otros, 1991):

- La escasa o incompleta experiencia con el medio, debido a su carencia sensorial auditiva.
- Las actitudes y expectativas inadecuadas del entorno familiar y escolar respecto a sus posibilidades de aprendizaje

- La dificultad para estructurar y sistematizar la realidad a través del lenguaje oral.

Ser sordo implica:

- Entrada de información por vía principalmente visual.
- Menos conocimiento del mundo.
- Dificultad a la hora de representar la realidad a través de un código oral.

Un sordo necesita:

- Dependencia para desarrollar el proceso de aprendizaje.
- Recurrir a estrategias visuales, táctiles y de ritmo para aprovechar otros canales de información.
- Recurrir a experiencias directas, mediante la manipulación, para la obtención de mayor información de lo que sucede a su alrededor.
- Utilización de un sistema lingüístico de representación.
- Desarrollar estrategias para aprender autónomamente.

8.2. Necesidades educativas especiales del desarrollo socio-afectivo

Las necesidades educativas que se generan a partir del desarrollo socio-afectivo del niño con discapacidad auditiva se deben a los siguientes factores: (Alonso y otros, 1991)

- Falta de modelos de identificación ajustados que posibiliten una seguridad interna y un conocimiento de cómo puede ser el del adulto.
- Escasas experiencias sociales ricas y variadas, en las cuales puedan aprender los valores y normas sociales.
- Actitudes y expectativas inadecuadas hacia el alumno con discapacidad auditiva que distorsionan profundamente su desarrollo.
- Ausencia de un código comunicativo que les permita acceder al conocimiento social en toda su amplitud, código que le dé la posibilidad de control interno de su propia conducta.

Ser sordo implica

- Dificultades para incorporar normas sociales.
- Dificultad en la identidad social y personal.
- Dificultad para actuar comunicativamente con sus iguales y con adultos.

Un sordo necesita:

- Recibir mayor información referida a normas y valores.
- Asegurar un desarrollo adecuado de la autoestima y el autoconcepto.
- Desarrollar su propia identidad personal. Ser valorado y recibir una educación que dé respuesta a sus necesidades.
- Que padres y educadores tengan respecto a él unas expectativas ajustadas.
- Apropiarse y compartir un código de comunicación.
- Fomentar la interacción y compartir significados con deficientes auditivos y oyentes.

8.3. Necesidades educativas especiales del desarrollo comunicativo-lingüístico

La sordera no afecta exclusivamente al desarrollo del área comunicativo-lingüística, sino a todo el desarrollo de forma global. Si el niño sordo no dispone de un código que le permita comunicar y representar la realidad, su desarrollo cognitivo se verá afectado y este empobrecimiento intelectual afectará a su lenguaje, convirtiéndose en un círculo vicioso (Alonso y otros, 1991).

A su vez, su desarrollo social será más inmaduro, ya que la base de toda relación social está en disponer de una herramienta de comunicación que nos permita expresar y entender el entorno que nos rodea, planificar nuestras acciones y comprender las de los demás.

Ser sordo implica

- Dificultades para incorporar y comunicar a través del código oral.

Un sordo necesita

- Aprender de forma intencional el código mayoritario.
- Apropiarse y desarrollar tempranamente un código de comunicación útil, verbal o no verbal.
- Intervenir y estimular su lenguaje oral.
- Potenciar y aprovechar restos auditivos.

Extracto 4.m

Datos de identificación de la lectura:

Ramírez, M. (2010). *Aspectos básicos en la actuación educativa con el alumnado con deficiencia auditiva*.

Síntesis de la lectura: muestra las necesidades educativas especiales de los alumnos con discapacidad auditiva.

Aspectos básicos en la actuación educativa con el alumnado con deficiencia auditiva**3. NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO**

La diferenciación entre hipoacusia y sordera profunda se ha utilizado a veces como criterio para decidir el tipo de escolarización de los/as niños/as sordos/as. Pero no se trata de hacer un ajuste entre pérdida auditiva y tipo de escolarización, sino más bien determinar cuáles son las necesidades educativas del alumno/a y cómo y dónde puede encontrar respuesta adecuada a estas necesidades.

El Centro que educa a niños sordos necesitará de recursos adicionales:

- Materiales concretos y profesionales especializados.
- Formación del profesorado.

De forma general entre las necesidades específicas de este alumnado se encuentran las siguientes:

- Necesidad de desarrollarse cognitiva, motora, afectiva y socialmente.
- Necesidad de ser valorado y recibir una educación a la medida de sus posibilidades.
- Necesidad de interacción con sus compañeros y de compartir significados con sordos y oyentes.
- Necesidad de participar lo más posible del currículo ordinario.
- Necesidad de experiencia directa e información relacionada.
- Necesidad de recurrir a estrategias visuales.
- Necesidad de aprovechar restos auditivos y otros canales.
- Necesidad de estrategias para aprender autónomamente.
- Necesidad de mayor información referida a normas y valores.
- Necesidad de asegurar su autoestima y un autoconcepto positivo.
- Necesidad de asegurar su identidad.
- Necesidad de sistema lingüístico de representación.
- Necesidad de apropiarse de un código comunicativo útil.
- Necesidad de conocer y utilizar el sistema lingüístico mayoritario.
- Necesidad de realización de ajustes curriculares: Adaptaciones referidas a los objetivos y contenidos."

Lea la segunda parte del caso de María e identifique sus Necesidades Educativas Especiales. Redáctelas en el espacio que se encuentra debajo del caso.

Caso María

Parte 2

Trabajar con María me permitió un gran aprendizaje, pues me di cuenta de los beneficios que tiene el método auditivo en los niños con discapacidad auditiva. Aunque su timbre de voz es diferente, no suena tan discordante como el de los niños oralizados con otros métodos. Es asombroso, además, reconocer la capacidad de escucha de María. La dificultad que enfrenta es que no comprende instrucciones complejas. Algunas actividades no le son familiares, por la falta de experiencias previas. Se distrae con facilidad cuando hay mucho ruido y se detiene a observar detalles visuales que no siempre son relevantes.

La asignatura que le representó mayor esfuerzo, sin duda alguna, fue exploración de la naturaleza y sociedad, ya que esta requiere de un conocimiento previo de situaciones sociales, familiares o comunitarias que muchas veces le fueron evitadas. Los conceptos como nacionalidad, igualdad, tolerancia y responsabilidad le implicaban todo un reto, ya que en la mayoría de los casos, para explicarlos, se utilizan sinónimos, lo que no permite la construcción significativa del concepto.

La asignatura en la que demostraba mayor habilidad era matemáticas, sobre todo que participar en equipo le ganaba la aprobación de sus compañeros, quienes apreciaban así sus habilidades y capacidad.

En las asignaturas de educación física, música y danza demostraba interés, particularmente en danza, en la cual fue seleccionada para participar en una ronda, siendo de las primeras elegidas; tras varios ensayos, el profesor de danza se dio cuenta que era sorda y decidió sacarla, lo cual puede parecer censurable, y lo es, pero también los maestros requerimos de comprensión ante situaciones que son nuevas y que representan un gran reto.

NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES DE MARÍA

Lea el extracto 4.n y redacte en el espacio debajo las adecuaciones curriculares que haría al caso de María.

Extracto 4.n

Datos de identificación de la lectura:

López, T. y Guillén, C. (s/f). *Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva*. Recuperado de <http://orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad16.pdf>, el 16 de julio del 2011.

Síntesis de la lectura: el extracto presenta de manera muy completa y puntual las distintas adecuaciones curriculares y de acceso que se pueden hacer para favorecer el desarrollo integral del alumnado con discapacidad auditiva.

Intervención educativa en el alumnado con discapacidad auditiva

3. ADAPTACIONES CURRICULARES PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD AUDITIVA

Se pueden definir como cualquier ajuste o modificación que se realiza de la oferta educativa común para responder a los alumnos, en este caso con deficiencia auditiva, en un continuo de la respuesta a la diversidad (Garrido, C. y otros, 2001). No tienen un carácter definitivo y determinante, sino que hay que modificarlas en función de la evolución del sujeto y forman un continuo que va desde los ajustes poco significativos a muy significativos y desde modificaciones temporales a permanentes.

P. 3

A) Adaptaciones en los elementos personales y su organización

En la mayor parte de los casos, los alumnos sordos deben contar con algunos apoyos extraordinarios (logopedas, profesores de apoyo pedagógico o intérpretes de lengua de signos).

El centro debe facilitar la formación de este profesorado y organizar su intervención para cubrir las necesidades de estos alumnos que escapan, por su dificultad o especificidad, a los tutores o profesores de área. Los ajustes pueden ser algunos de los siguientes:

- Formación del profesorado sobre aspectos referidos a la deficiencia auditiva, así como el sistema de comunicación que se adopte en el centro.
- Incorporación de intérpretes de lengua de signos.
- Incorporación de profesorado especialista en audición, lenguaje y pedagogía terapéutica.
- Determinar claramente las funciones y responsabilidades de cada uno de los elementos personales que intervienen con los alumnos con deficiencia auditiva.
- Tratar de ajustar las expectativas de todos los elementos personales respecto al proceso de aprendizaje de estos alumnos.
- Conseguir una mayor implicación de las familias en la educación del niño con deficiencia auditiva.
- Decidir sobre el tipo de relación que se va a establecer con instituciones o asociaciones que estén relacionadas con la deficiencia auditiva.
- Establecer horarios de coordinación con el equipo específico de deficiencia auditiva u otros servicios de orientación, así como con otros profesionales externos que intervengan en la educación de los alumnos sordos.
- Desarrollar programas de prevención para que las profesoras de audición y lenguaje puedan detectar posibles problemas de audición en alumnos no diagnosticados.

B) Adaptaciones en los elementos materiales y su organización

Son igualmente fundamentales para facilitar el acceso a la información auditiva, reforzar la información por vía visual y para complementar los materiales escritos ordinarios de excesiva dificultad para los alumnos sordos. Entre otras destacamos:

- Selección y planificación del uso de ayudas técnicas en función de las necesidades de los alumnos con deficiencia auditiva.
- Tener en cuenta la adaptación de materiales y de textos escritos a la hora de planificar la elaboración de materiales.
- Creación de un aula de recursos.
- Tener en cuenta las condiciones de luz y sonoridad a la hora de distribuir las aulas.
- Determinar los materiales necesarios para la formación y el perfeccionamiento del profesorado.
- Distribuir espacios para desarrollar las actividades conjuntas, metodologías concretas y trabajo individual con los alumnos.

C) Adaptaciones en la comunicación

El centro debe procurar el uso de todas las vías de comunicación posibles para garantizar un acceso lo más completo posible a la información. Los recursos multimedia, las ayudas técnicas, el uso adecuado de recursos tradicionales visuales (fichas de trabajo, pizarra) tanto como el uso de las nuevas tecnologías.

- Desarrollar programas de estimulación del lenguaje en la etapa de educación infantil.
- Utilizar materiales audiovisuales, a ser posible con la información auditiva adaptada (subtitulado, traducción a lengua de signos).
- Utilizar programas informáticos específicos de discriminación auditiva (SEDEA, Juega con Simón etc.) y articulación (speech viewer, tarjeta VISHA etc.).
- Utilizar software adecuado para los alumnos sordos que refuerce las áreas de aprendizaje (pequeabecedario, diccionarios de LSE, programas de lectoescritura específicos etc.).
- Enseñar a los alumnos el manejo de Internet, a buscar información adecuada, videos en LSE, uso del correo electrónico para mejorar las habilidades de expresión escrita etc.).
- Elaborar fichas de trabajo que cubran pasos intermedios en el aprendizaje.
- Elaborar fichas de trabajo o buscar materiales que complementen un tema dado.
- Elaborar o seleccionar materiales en los que las imágenes (fotos, dibujos, esquemas etc.) sean abundantes y ayuden a la comprensión del texto.
- Utilizar la pizarra de forma clara, distribuyendo ordenadamente la información, escribiendo las palabras clave y usándola como guión de la explicación del tema.
- Utilizar ayudas técnicas con los alumnos que las precisen (aparatos de FM), disponer a quien corresponde la responsabilidad de guardarlas, recargar la batería etc.
- Planificar un horario para selección y elaboración de materiales didácticos.

3.2. Adaptaciones curriculares de aula

Son las que comparte todo un grupo de enseñanza aprendizaje y que son planteadas para responder a los alumnos sordos que se encuentran en ese grupo.

3.2.1. Adaptaciones en los elementos básicos del currículo

Dentro de las adaptaciones en los elementos básicos destacamos las adaptaciones en los objetivos, contenidos, metodología y evaluación.

A) Adaptaciones en objetivos y contenidos

Permiten adecuar el currículo a los alumnos sordos del aula sin dejar de cubrir los objetivos marcados para el resto de alumnos. Algunas pueden ser las siguientes:

1. Introducción de objetivos y contenidos en la programación del aula

- Objetivos y contenidos referidos al aprendizaje y utilización de sistemas de comunicación complementarios al lenguaje oral.
- Contenidos referidos a la comunidad sorda, su cultura, las asociaciones de sordos, su historia, características de la lengua de signos etc.
- Contenidos de valores, normas y actitudes sobre aspectos de convivencia en general con las personas sordas, por ejemplo, cómo llamar la atención de una persona sorda, estrategias para resolver dificultades de comunicación, la aceptación de las diferencias individuales.

2. Priorización de objetivos y contenidos en la programación de aula.

- Funciones comunicativas como pedir información, preguntar, atender, respetar los turnos de palabra, informar adecuadamente, pedir aclaraciones, narrar experiencias cotidianas.
- Razonamiento verbal: plantear hipótesis, hallar posibles causas o consecuencias, razonar sobre absurdos verbales, definir conceptos, establecer categorías etc.
- Comprensión lectora: Hacer hincapié en la comprensión inferencial, averiguar significados de palabras por el contexto, entender los sentimientos e intenciones de los personajes de una historia, entender la sucesión temporal de los hechos, deducir causas y consecuencias de lo que se narra, hacer una comprensión crítica del texto, qué ha querido decir el autor, el porqué nos gusta o no una lectura, saber reorganizar la información dispersa en el texto etc.
- Estimular la lectura por placer, favorecer el préstamo de libros de la biblioteca del aula o del centro, organizar visitas a bibliotecas, cuentacuentos, representaciones teatrales de obras escritas, creación de una revista etc.
- Expresión escrita: priorización de las actividades funcionales en la vida diaria: escribir tarjetas de felicitación, postales, listas de la compra, notas para que las lean otros, mensajes de móviles, conversación en Messenger, emails, saber dar los datos personales (nombre, dirección, teléfono, nombre de familiares, fecha de nacimiento etc.).
- Proponer tareas de trabajo colectivo en las que se favorezca la interacción y la participación de todos.
- Proponer tareas lingüísticas cercanas a la realidad de los niños, sus intereses y preferencias.
- Proponer actividades de expresión corporal y gestual, uso del cuerpo y el rostro para comunicar sentimientos, emociones, deseos etc.

B) Adaptaciones en la metodología

Persiguen la finalidad de que el alumno realice aprendizajes significativos y motivadores.

Existen numerosas estrategias para que el alumno sordo se encuentre cómodo y motivado en el aula. Algunas pueden suponer todo un reto para el profesor, que deberá cambiar muchos hábitos adquiridos con alumnos oyentes, como hablar de espaldas a la clase o descuidando su forma de vocalizar.

C) Adaptaciones en la evaluación

La diversificación en los procedimientos de evaluación del aula permite incluir todos los aprendizajes del alumno sordo que quizá no se reflejaran con exactitud con los procedimientos habituales. Sería necesario por tanto:

- Evaluar todos los objetivos y contenidos incluidos en el currículum del alumno, incluidos sus progresos en la rehabilitación del lenguaje oral, discriminación auditiva, lectura labial y el uso de sistemas de comunicación (lengua de signos, bimodal, palabra complementada).
- Evaluar la adecuación del contexto educativo a las necesidades del alumno
- Diversificar los procedimientos de evaluación, incluyendo evaluación a través de LSE, pruebas objetivas, trabajos de clase, tareas de casa, observación en el aula, exámenes ordinarios y adaptados, etc.

- Es muy importante una evaluación inicial de las competencias del alumno en el tema a trabajar, para partir de sus conocimientos previos y evitar suposiciones erróneas de conceptos adquiridos.
- También es muy importante reflejar con el mayor detalle posible las adquisiciones del alumno para que, en el caso de sustituciones o cambios de profesorado, el nuevo sepa exactamente en qué punto del proceso de aprendizaje está el alumno. Evitar por tanto afirmaciones como “comprende textos sencillos”. Indicar de qué extensión, con qué tipo de oraciones, con qué vocabulario, qué tipo de actividades de comprensión sabe resolver.
- La familia debe estar convenientemente informada del proceso de aprendizaje del alumno: añadir al boletín ordinario información sobre los contenidos trabajados y su nivel de adquisición.
- Realizar ajustes continuos en la programación en función de las evaluaciones formativas del alumno, para adecuarse todo lo posible a su ritmo de aprendizaje.

3.2.2. Adaptaciones en los elementos de acceso

Las estrategias organizativas, para el desarrollo de la comunicación, relacionadas con la planificación de los aprendizajes o con los elementos personales, son algunas de las principales adaptaciones en los elementos de acceso que pasamos a desarrollar.

F) Organización de los elementos personales

La relación profesor alumno y alumnos entre sí debe potenciarse para favorecer el aprendizaje cooperativo y la integración social de los alumnos con deficiencia auditiva. Algunas ideas pueden ser:

1. Adaptaciones para favorecer la relación profesor- alumno sordo

- Informarse y conocer las características de las personas con deficiencia auditiva en general y las posibilidades de su alumno en concreto.
- Favorecer y estimular el proceso de aceptación de la deficiencia auditiva por parte del alumnado sordo.
- Conseguir un nivel de comunicación con los alumnos sordos similar en cantidad y calidad al que se tiene con los alumnos oyentes.
- Favorecer que el alumno intervenga en clase y acuda al profesor cuando tenga alguna dificultad.

2. Adaptaciones para favorecer las relaciones entre los alumnos sordos y oyentes.

- Informar a los compañeros de las características de sus compañeros sordos, la forma de llamarles, qué son los audífonos, el aparato de FM, porqué les cuesta hablar etc.
- Intentar evitar cualquier actitud de sobreprotección.
- Intentar evitar cualquier situación de abuso o burla por los audífonos del alumno, su forma de hablar o su no comprensión de situaciones comunicativas (chistes, bromas etc.).
- Enseñar estrategias comunicativas a alumnos sordos y oyentes.
- Enseñar a los compañeros un sistema de comunicación alternativo o complementario.
- Enseñar a los alumnos sordos normas de juegos comunes (fútbol, pillado, canicas etc.).
- Trabajar con las familias para que favorezcan las relaciones entre sordos y oyentes fuera del centro (invitaciones a cumpleaños, salir juntos al parque etc.).
- Realizar juegos de socialización en el aula.

3.3. Adaptaciones curriculares individuales

A mayor cantidad y especificidad de las adaptaciones en el centro y en el aula, serán necesarias menos para el alumno en concreto. Por tanto, nos esforzaremos en la puesta en práctica de las primeras, para que el alumno sólo trabaje individualmente los aspectos más específicos y personales derivados de su deficiencia. Podrían ser necesarias:

3.3.1. Adaptaciones en los elementos básicos del currículo

Los alumnos sordos pueden presentar problemas de aprendizaje, por lo que será necesario ajustar los contenidos y la secuencia de los mismos junto a los procedimientos para su enseñanza-aprendizaje (Valmaseda, 1995).

A) Introducción de objetivos y contenidos a nivel individual

- Expresión de la lengua oral: desmutización, articulación, entonación, ritmo, respiración, morfosintaxis, razonamiento verbal, vocabulario, pragmática, metalenguaje, habilidades conversacionales.
- Comprensión de la lengua oral: discriminación auditiva, lectura labiofacial, memoria y atención auditiva, sistemas complementarios a la comprensión del habla (palabra complementada).
- Comunicación: uso de la lengua de signos o el sistema de comunicación bimodal, funciones comunicativas.
- Comprensión de la lengua escrita: lectura inferencial, reorganización del texto, Comprensión crítica del texto, ampliación del vocabulario.
- Expresión de la lengua escrita: aspectos del uso de la gramática, morfosintaxis secuenciada, redacción de textos.
- Cuidado y mantenimiento de las prótesis: cambio de pilas, cuidado de los moldes, cuidado del implante, graduación del volumen.
- Cuidado y mantenimiento de los aparatos de FM: carga de la batería o cuidado de los cables, las caperuzas o laminillas.
- Capacidades básicas: desarrollo de la atención y memoria visual, expresión corporal, captación de señales del entorno que transmitan información (vibraciones movimientos, interpretación de las expresiones faciales) motricidad fina para articular adecuadamente los signos o desarrollo del juego simbólico.

B) Priorización de objetivos y contenidos a nivel individual

- En todos los casos se priorizarán los objetivos y contenidos de lenguaje escrito y en función de las posibilidades auditivas del alumno, también los del lenguaje oral y/o signado.
- Priorización de los contenidos referentes a la adquisición de normas y valores.
- Priorización de los objetivos relacionados con la socialización.
- Priorización de contenidos procedimentales y actitudinales.

C) Reformulación de objetivos y contenidos

- Se pueden reformular todos los objetivos y contenidos referentes al lenguaje oral para incluir otros sistemas de comunicación.

D) Temporalización de objetivos y contenidos

Es muy probable que el alumno necesite más tiempo para alcanzar los objetivos relacionados con el lenguaje oral y escrito.

- Puede ser necesario retrasar la introducción de los contenidos del área de lengua extranjera hasta que el alumno tenga la suficiente competencia en castellano.
- También puede ser necesario retrasar contenidos en los que sea necesaria la audición (lengua extranjera y música) en un alumno que tiene un implante coclear reciente hasta que la audición sea funcional.

E) Eliminación de objetivos y contenidos

- En alumnos sordos profundos será necesario eliminar contenidos en los que la audición sea necesaria (música, lengua extranjera oral).

PP. 6-16

Adecuaciones para el caso de María

Lea el siguiente cuadro, donde la maestra indica las adecuaciones realizadas por ella en el trabajo con María.

Caso María Parte 3

María siempre ocupó un asiento en las primeras filas, en el lado opuesto a la puerta del salón. Algo que facilitó la organización del trabajo para la atención de María fue que asistió a un jardín de niños formalmente integrador, lo cual posibilitó la realización de las adecuaciones curriculares. Además de las adecuaciones de acceso, se asignó un monitor (uno de sus compañeros), con un doble propósito: por un lado la posibilidad de asegurar que María comprendiera los contenidos, a la par de sus compañeros, y por otro sensibilizarlos sobre el respeto y tolerancia a la diversidad.

Al realizar la planificación, y siempre que fue necesario, se hicieron adecuaciones en los contenidos escolares, la mayoría de las veces requería de instrucciones personalizadas, sencillas y breves; otras veces se requería material visual (que además permitía un mejor aprendizaje al resto del grupo), y el uso de material concreto; en ocasiones se simplificaron los contenidos, mas nunca fueron eliminados.

Al concluir el curso fue promovida a segundo grado, con un pronóstico favorable, teniendo como recomendaciones para la maestra: leer y revisar el expediente y el DIAC (Documento Individual de Adecuación Curricular), para garantizar la continuidad del trabajo realizado en primero, además de

tener siempre una actitud abierta al diálogo con la familia y los profesionistas que intervienen en la atención de María. Se sugirió también aplicar estrategias que hicieran las actividades escolares motivantes y novedosas.

A la familia se le sugirió garantizar la terapia de lenguaje en el turno alterno a la escuela, la revisión diaria del funcionamiento de los auxiliares, una participación activa en las tareas y buena apertura al diálogo y comunicación con la maestra.

Debo comentar que, al final, María participó en el bailable, lo cual la hizo muy feliz; se cumplió así con uno de los objetivos de la integración: el hecho de que la niña participara en una sociedad que le brindaba aceptación y valoración positiva.

Producto esperado de la actividad: párrafo descriptivo de las NEE de un alumno con discapacidad auditiva y un párrafo con las adecuaciones que podrían realizarse.

Actividad 4.8 El actuar del docente frente a la discapacidad auditiva

Propósito: identificar las estrategias que puede realizar el docente en el trabajo con el alumnado con discapacidad auditiva.

Consignas: lea el extracto de lectura 4.o y en pequeños grupos elaboren un cartel que incluya la información más importante revisada en la lectura

Extracto 4.o

Datos de identificación de la lectura:

Guillén, C. y López, T. (s/f). *Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva*. Recuperado de <http://www.orientamur.murciadiversidad.org/gestion/documentos/unidad15.pdf>, el 15 de julio del 2011.

Síntesis de la lectura: el extracto brinda de manera concisa y sencilla algunas estrategias que se deben implementar en el aula para favorecer el aprendizaje de los alumnos con discapacidad auditiva.

Necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad auditiva

A) Estrategias organizativas

- Situar al alumno en el lugar donde mejor pueda percibir a través de sus restos auditivos, lectura labial y acceso visual a la información (cerca del profesor y con una visión general de la clase).
- Distribuir el aula de forma flexible, procurando que en las situaciones de interacción grupal todos los alumnos puedan verse entre sí.
- Situar al alumno lejos de las áreas ruidosas.
- Evitar reflejos en la pizarra.
- Evitar la coincidencia de frecuencias entre los aparatos de FM de distintas aulas.
- Seguir un horario fijo de rutinas e informar al alumno de las modificaciones que se realicen.
- Para facilitar la asimilación de reglas y normas:
- Las reglas deben estar escritas, dibujadas y signadas, y formuladas positivamente.
- Colocar las principales en carteles a la vista de todos.
- Limitar el número de reglas a las necesarias.
- Incluir una descripción de los efectos positivos de las reglas a cumplir.
- En reglas demasiado abstractas, utilizar el modelado.

B) Estrategias para el desarrollo de la comunicación

- Utilizar un lenguaje claro y fácil de comprender (articular de forma pronunciada y a velocidad moderada).
- No situarse de espaldas a la luz.
- No hablar nunca de espaldas a la clase.
- Ante explicaciones que precisen el código escrito, escribir primero en la pizarra y luego continuar la explicación de cara a los alumnos.
- Utilizar el movimiento corporal y los gestos faciales para captar la atención del alumno y ayudar a la comprensión del mensaje hablado.
- Utilizar ilustraciones y diagramas siempre que sea posible.
- Escribir en la pizarra las palabras nuevas y las que se consideren relevantes.
- Escribir en la pizarra un pequeño guión, esquema o resumen.
- Evitar dictar apuntes o pretender que el alumno sordo los copie del compañero, es preferible que se entreguen fotocopias al alumno sordo o que copie la información de la pizarra.
- No hablar nunca si el niño no está mirando.
- Evitar el bloqueo a la lectura labial con bigotes o barbas espesas, hablar mientras se masca chicle o con objetos en la boca, hablar mientras se pasea por la clase etc.

C) Estrategias a tener en cuenta durante la planificación y el desarrollo del aprendizaje

- Regular la cantidad de contenido a aprender procurando que no sea excesiva en cada exposición.
- Facilitar resúmenes escritos y esquemas.
- Dar al alumno sordo más tiempo para practicar, más oportunidades de repaso y pasos más pequeños durante el proceso.
- Usar una metodología globalizadora o interdisciplinar para establecer relaciones entre los contenidos y la transferencia de información, por ejemplo, usar los textos de conocimiento del medio para realizar actividades de comprensión lectora.
- Incluir explicaciones de palabras técnicas referidas a contenidos de un área.
- Iniciar el proceso de aprendizaje con las tareas más fáciles y pasar de forma progresiva a las más difíciles.

D) Estrategias a tener en cuenta en el aprendizaje grupal

- Situar al niño sordo en el grupo en el que tenga mayor facilidad comunicativa.
- Dar más tiempo al alumno para expresar sus opiniones.
- Identificar al que habla.
- Utilizar técnicas de retomar y repetir los puntos de discusión.
- Controlar el ritmo de discusión.
- Alternar el tamaño y composición del grupo para las distintas actividades.
- Evitar por parte de los compañeros una actitud sobreprotectora.
- Enseñar de forma explícita las reglas y normas de funcionamiento del grupo.
- Evaluar al alumno con deficiencia auditiva evitando la sobreprotección y rebajando el nivel de exigencia por el mero hecho de ser sordo.

E) Estrategias a tener en cuenta en la preparación de materiales escritos

- Dividir las frases demasiado largas utilizando conjunciones cuando se trate de frases compuestas.
- Reducir la dificultad de vocabulario, limitar el vocabulario técnico a lo esencial.
- Tener en cuenta sus experiencias y conocimientos.
- Al usar pronombres personales, asegurarse de que el referente esté claro.
- No usar demasiados sinónimos.

- Usar conjunciones simples.
- Asegurar que las proposiciones causales y condicionales estén claras.
- Cuando haya que usar palabras difíciles, explicar su significado entre paréntesis o como material complementario
- Proporcionar esquemas que le ayuden a comprender el texto escrito: vocabulario importante e ideas principales y secundarias.
- Preguntas secuenciadas causa efecto.
- Dividir las preguntas demasiado largas.
- Incluir gráficos e ilustraciones en el texto.
- Usar reglas mnemotécnicas.
- No hacer adaptaciones de textos demasiado largas. Si el contenido es excesivo, prepararnos o más textos separados.
- Usar anotaciones al margen de los libros de texto para el vocabulario.
- Enseñar a los niños a preparar su propio material adaptado: libretas de vocabulario, resúmenes de los libros con lo subrayado en clase, guiones de estudio etc.

De forma individual, respondan por escrito las siguientes preguntas de reflexión: frente a las NEE del alumnado con discapacidad auditiva, ¿cuál es el papel del docente? ¿Qué se debe hacer?

Producto esperado de la actividad: cartel sobre las estrategias en el trabajo con alumnos con discapacidad auditiva y párrafo de reflexión sobre el papel del docente.

Actividad 4.9 Evaluación

Propósito: Que los participantes identifiquen las características de la discapacidad auditiva, distingan el comportamiento del alumnado con discapacidad auditiva y, con base en lo identificado, propongan las adecuaciones para el caso.

Consigna: espere las indicaciones del coordinador, quien le proporcionará hojas blancas en las cuales usted deberá elaborar una guía de observación para detectar al alumnado con discapacidad auditiva. El coordinador le informará los aspectos que debe incluir la guía de observación y al terminar podrá compartirla con otros compañeros para mejorarla.

Una vez terminada la elaboración de la guía, deberá imaginar que en su aula hay un alumno o alumna con discapacidad auditiva, para ello usted deberá seleccionar un contenido de la materia que imparte o de su grado escolar y señalará las adecuaciones que haría, además deberá definir qué tipo de discapacidad auditiva tiene el alumno y bajo qué enfoque fue rehabilitado comunicativamente.

Entregue su evaluación al coordinador.

Para reflexionar

Propósito: reflexionar sobre la discapacidad auditiva y el papel que juega el docente en el óptimo desarrollo e integración del alumnado con discapacidad auditiva.

Consignas: Conteste a las siguientes preguntas

Preguntas guía

- ¿Cuál es el papel del docente al momento de integrar a una persona con discapacidad auditiva en el aula regular?

- ¿Qué considera usted más importante, favorecer el área académica y dar prioridad a los contenidos o priorizar el área de desarrollo socio-afectivo y la comunicación?

- Como maestro ¿qué actividades o rutinas establecería en el aula para beneficiar la integración y óptimo desarrollo del alumno con discapacidad auditiva?

Finalmente, haga un esfuerzo por evaluar su propio desempeño durante el curso, reflexione sobre qué aprendizajes logró y qué ajustes se tendrían que hacer a las formas de trabajo para que sus aprendizajes pudieran ser más amplios y significativos.

También, evalúe el trabajo del grupo y defina qué se necesita para mejorarlo.

Anexo 1.1 Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Observación.



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI



Instituto de investigación y Posgrado

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología

Estimado observador(a):

El Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología solicita a usted su colaboración para contestar el presente cuestionario. Se trata de una adaptación del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), y nos permitirá conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en las escuelas.

Le pedimos que realice la observación en el aula, de preferencia de una unidad didáctica. Conteste solamente a los reactivos que pudo observar.

Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, ponga una cruz en la opción que corresponda, indicando su función en su centro escolar:

☐ **Docente**

☐ **Profesional de EE de apoyo**

☐ **Otro (especificar**

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA Observación).

PARTE I.

A continuación se listan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. Elija la opción que describa mejor la práctica educativa del agente educativo al que realiza esta evaluación

Condiciones físicas del aula.

1. El docente diseña, proporciona y aprovecha los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de **todos y cada uno** de sus alumnos

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

2. El docente se asegura de que, por lo menos en su salón de clases, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para **todos** (que esté disponible, al alcance de todos)

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

3. En el salón de clases, el docente se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a **todos**, de acuerdo con las actividades que realiza.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

4. El docente se cerciora de que el material visual del salón (láminas, posters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a **todos** sus alumnos, que apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

5. El docente se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de **todos** sus alumnos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Planificación.

Para responder esta sección solicite al docente la planificación escrita de sus actividades.

6. Las actividades que el docente planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

7. El docente especifica en su planificación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

8. El docente planea adecuaciones de las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de **cada uno** de los alumnos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

9. El docente planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

10. El docente define en su planificación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Uso del tiempo.

11. El docente propicia que el tiempo en el aula se utilice eficazmente para favorecer el aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos educativos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

12. Del total de horas de clase, el docente utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de **cada** alumno.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

13. El docente dedica el tiempo suficiente para motivar a **todos** los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Metodología.

14. El docente explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sean comprensibles para **todos**.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

15. El docente indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

16. El docente toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de **todos y cada uno** de sus alumnos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

17. El docente se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

18. El docente se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

19. El docente realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con las reacciones y desempeño de los alumnos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

20. El docente se asegura de que las actividades permitan que **todos y cada uno** de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Evaluación.

21. El docente busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

22. Las evaluaciones que realiza el docente reconocen los logros de **todos y cada uno** de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

23. El docente realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha visto en el aula, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

24. El docente realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

PARTE II.

Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que en la Parte I, responda si la persona evaluada realiza las prácticas señaladas.

Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí.

25. El docente hace lo necesario para que, por lo menos en su grupo, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

26. El docente ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

27. El docente propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre él y sus alumnos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

28. El docente logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos ("bullying"), faltas de respeto, agresiones, etc.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

29. El docente se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

30. El docente se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

31. El docente evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

32. El docente hace que sus alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Práctica del personal de EE

33. El docente acude a los profesionales de educación especial para que le apoyen en la promoción del aprendizaje y la participación de los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE).

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

34. Propicia que los alumnos compartan actividades con los alumnos con necesidades educativas especiales para favorecer el aprendizaje y la participación.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

35. El personal de Educación Especial (EE) coopera con el personal de Educación Regular para lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

36. El personal de EE se involucra con la familia del niño con NEE para conocer sus inquietudes y orientarla.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Reflexión y sensibilización.

37. El docente evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

38. El docente admite a **todos** los alumnos en su aula, sin distinción.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

39. El docente toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Práctica personal de ER y EE.

40. El docente conoce al personal de EE a quien puede acudir para solicitar su apoyo y trabaja con él.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

41. El personal de educación especial orienta adecuadamente al docente con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los niños con NEE y al grupo en general.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

42. El personal EE brinda apoyo a los alumnos dentro del aula regular.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Práctica del personal de ER y familias.

43. El docente logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

44. El docente conoce las condiciones familiares de sus alumnos, y puede sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

45. Las tareas para realizar en casa que deja a sus alumnos contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización.

☐ Totalmente cierto ☐ Parcialmente cierto ☐ Parcialmente falso ☐ Totalmente falso

Anexo 1.2 Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula, Formato de Autorreporte



UNIVERSIDAD AUTONOMA DE SAN LUIS POTOSI



Instituto de investigación y Posgrado

Facultad de Psicología

Maestría en Psicología

Estimado profesor(a):

El Instituto de Investigación y Posgrado de la Facultad de Psicología solicita a usted su colaboración para contestar el presente cuestionario. Se trata de una adaptación del índice de inclusión (Booth y Ainscow, 2002) y de la Guía de Observación (García, I. y Romero, S., 2009), y nos permitirá conocer cuáles son las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el centro educativo al que usted pertenece.

Le pedimos que conteste el cuestionario con la mayor honestidad posible. No hay respuestas correctas ni incorrectas. Los datos obtenidos serán confidenciales y anónimos.

Muchas gracias por su colaboración.

Por favor, ponga una cruz en la opción que corresponda, indicando su función en su centro escolar:

- ☐ Maestro de grupo
- ☐ Especialista equipo de apoyo
- ☐ Maestro taller
- ☐ Otro (especificar)

Guía de Evaluación de las Prácticas Inclusivas en el Aula (GEPIA), Autorreporte.

PARTE I.

A continuación se listan una serie de reactivos que describen a las prácticas inclusivas. Elija la opción que describa mejor su propia práctica educativa en la institución que labora.

Condiciones físicas del aula.

1. En los últimos meses, usted proporcionó, aprovechó y diseñó los materiales de que dispone para asegurar el aprendizaje significativo de **todos y cada uno** de sus alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

2. Usted se asegura de que, en su salón de clases o área de trabajo, el material didáctico (material concreto, libros, cuentos, fichas, etc.) sea físicamente accesible para **todos** (que esté disponible, al alcance de todos)

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

3. En su área de trabajo, usted se asegura de que la ubicación física de los muebles para los alumnos sea adecuada, cómoda, permita la visibilidad y favorezca a **todos**, de acuerdo con las actividades que realizará.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

4. Usted se cerciora de que el material visual del salón (láminas, pósters, dibujos, etc.) estimule de manera positiva a **todos** sus alumnos y apoye el desarrollo de competencias y sea útil para el proceso de enseñanza–aprendizaje.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

5. Usted se asegura de que el material didáctico con que cuenta en el aula sea adecuado para las necesidades de aprendizaje y características de **todos** sus alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Planificación.

6. Las actividades que usted planea y lleva a cabo plantean claramente cuáles son las competencias a desarrollar e identifica los aprendizajes que pretende lograr.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

7. Usted especifica en su planificación cómo van a ser evaluadas las actividades para saber si se desarrollaron las competencias esperadas.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

8. Usted planea las actividades de acuerdo a las expectativas que tiene sobre los alumnos, en cuanto a sus habilidades, capacidades y destrezas

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

9. Usted adecua las actividades de acuerdo a los ritmos y estilos de aprendizaje, para desarrollar el potencial de cada uno de los alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

10. Usted planea la modalidad de trabajo colaborativo para las actividades, y promueve los grupos de aprendizaje como estrategia para que se apoyen entre compañeros

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

11. Usted dedica tiempo suficiente para realizar la planificación de las actividades, así como la manera de evaluarlas, con base en el conocimiento de sus alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

12. Usted define en su planificación si es preciso realizar adecuaciones curriculares y cuáles son éstas.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Uso del tiempo.

13. Usted propicia que el tiempo en su espacio de trabajo se utilice eficazmente a favor del aprendizaje de los alumnos, y evita las actividades que no tienen propósitos que favorezcan al mismo.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

14. Usted utiliza la mayor parte del tiempo para abordar el desarrollo de competencias, respetando el ritmo del grupo y de **cada** alumno

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

15. Usted dedica tiempo suficiente para motivar a **todos** los alumnos en su aprendizaje, ya sea antes, durante o después de las actividades.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Metodología.

16. Usted explica a sus alumnos de qué se tratan y en qué consisten las actividades que realizarán y se asegura de que sea comprensible para **todos**.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

17. Usted indaga y toma en cuenta el conocimiento previo que los alumnos tienen sobre el tema que trata la actividad antes de abordarlo.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

18. Usted toma en cuenta y respeta el ritmo y estilo de aprendizaje de **todos y cada uno** de sus alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

19. Usted se asegura de que el contenido de los contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales de las competencias sean accesibles a sus alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

20. Usted se asegura de que se involucren activamente los estudiantes en su propio aprendizaje.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

21. Usted se asegura de que sus alumnos aprendan de manera colaborativa, estimula el trabajo en equipo y el asesoramiento entre compañeros.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

22. Usted realiza adecuaciones curriculares durante las actividades para los alumnos que lo requieran, de acuerdo con sus reacciones y desempeño.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

23. Usted se asegura de que las actividades permitan que **todos y cada uno** de sus alumnos alcancen los propósitos establecidos para ellos, partiendo del ritmo de aprendizaje de cada uno.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Evaluación.

24. Usted busca métodos para lograr que los niños y niñas atribuyan un significado personal al aprendizaje, lo que implica que los alumnos comprendan no sólo lo que tienen que hacer, sino también el por qué y para qué.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

25. Las evaluaciones que usted realiza reconocen los logros de **todos y cada uno** de los estudiantes, y los motiva a continuar aprendiendo.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

26. Usted realiza las evaluaciones de acuerdo con lo que se ha abordado anteriormente, tomando en cuenta las características de sus estudiantes, y lo registra en el instrumento correspondiente.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

27. Usted realiza una evaluación continua y formativa, es decir, mediante las actividades diarias y tareas, que le permiten conocer los avances de sus alumnos sin enfocarse en una evaluación cuantitativa.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

PARTE II.

Los siguientes reactivos corresponden a aspectos relacionados con culturas y políticas inclusivas; al igual que en la Parte I, responda si usted realiza las prácticas señaladas.

Relación entre el maestro y los alumnos, los alumnos y los maestros entre sí.

28. Usted hace lo necesario para que, los alumnos se ayuden y motiven unos a otros en las actividades asignadas.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

29. Usted ayuda al aprendizaje de alumnos ajenos a su grupo, apoyándolos directamente a ellos, así como a sus compañeros profesores.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

30. Usted propicia que el respeto prevalezca en las relaciones entre usted y sus alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

31. Usted logra disminuir las relaciones de abuso de poder entre sus alumnos ("bullying"), faltas de respeto, agresiones, etc.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

32. Usted se asegura de fomentar las relaciones sociales sanas (de respeto, compañerismo, ayuda mutua, práctica de valores) entre los alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

33. Usted se cerciora de atender a los alumnos que presentan conducta disruptiva, busca métodos adecuados para ellos e invita a los padres de familia a seguir dichos métodos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

34. Usted evita las prácticas de expulsión por indisciplina, castigos y exclusión de los alumnos para participar en las actividades, y opta por soluciones que favorezcan a la sana convivencia y al aprendizaje.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

35. Usted hace lo necesario para reducir el ausentismo escolar, busca las causas de esto y platica con los padres de familia al respecto.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

36. Usted hace que los alumnos compartan con los alumnos de otros grupos algunas actividades para favorecer el aprendizaje y la convivencia social.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

37. Usted propicia que los alumnos compartan actividades con los alumnos sin necesidades educativas especiales para favorecer el aprendizaje y la participación.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

38. Usted se cerciora de que la escuela brinde espacios para la reflexión conjunta del profesorado bajo un clima de colaboración y participa en este tipo de actividades.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

39. Usted ayuda a todo nuevo alumno o docente a adaptarse y se preocupa por crear un ambiente favorable para él.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Práctica del personal de apoyo en CAM

40. El personal de apoyo facilita el aprendizaje y la participación de los estudiantes.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

41. El personal de apoyo coopera con el maestro de grupo y de taller para lograr mejores aprendizajes de todos los alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

42. El personal de apoyo se involucra con la familia del niño con NEE para conocer sus inquietudes y orientarlo.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Reflexión y sensibilización.

43. Usted revisa su metodología y su planificación y trata de aprender de lo que se ha hecho, para así garantizar el acceso, la permanencia, la participación y el éxito en el aprendizaje de los alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

44. Usted comparte con los alumnos y a los demás profesionales experiencias positivas de inclusión, mediante historias, testimonios o conferencias de expertos o de quienes han vivido la inclusión, acerca de los beneficios de dicha inclusión.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

45. Usted evita las prácticas discriminatorias, trata a sus alumnos con respeto y proporciona las mismas atenciones y oportunidades a todos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

46. Usted admite a todos los alumnos en su aula, sin distinción.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

47. Usted toma en cuenta a todos los alumnos para participar en las actividades, sin distinción.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Formación docente.

48. Usted basa sus prácticas inclusivas en experiencias previas, cursos, capacitaciones o en los resultados de investigaciones anteriores.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

49. Su capacitación y actualización constante, así como las actividades de desarrollo profesional, le ayudan a dar respuestas a la diversidad del alumnado.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

50. Usted manifiesta sus necesidades de formación al personal de la escuela y colabora para que se le otorgue esta preparación adicional.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

51. Usted participa activamente en las reuniones escolares y espacios destinados para adquirir la capacitación, mantener comunicaciones interpersonales efectivas, buscar una solución colaborativa a problemas y compartir conocimiento con sus colegas.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Práctica personal de apoyo y maestros de grupo.

52. Usted conoce a todo el personal de apoyo, con quienes puede acudir para solicitar su apoyo y trabaja con él.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

53. Se organizan horarios para reuniones con el personal de apoyo y se crean espacios entre docentes que permiten planear la enseñanza de los alumnos y para desarrollar adecuaciones y modificaciones.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

54. El apoyo profesional a los compañeros de trabajo y alumnos se sustenta en experiencia del personal de apoyo y se aprovecha plenamente.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

55. El personal de apoyo orienta al maestro de grupo con respecto a las medidas para mejorar el aprendizaje de los alumnos.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Práctica del personal de ER y familias.

56. Usted logra una comunicación constante y positiva con los padres de familia.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

57. Usted conoce las condiciones familiares de los alumnos, y puede sugerir y proporcionar posibles apoyos para sus aprendizajes.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

58. Las tareas para realizar en casa que deja a sus alumnos contribuyen a su aprendizaje y logran la participación de los padres en su realización.

☐ Siempre ☐ Casi siempre ☐ Algunas veces ☐ Nunca

Parte III.

Opinión.

Mencione cinco aspectos que considera deben ser mejorados para que la escuela y el docente ofrezcan una educación más inclusiva.

1

2

3

4

5

Mencione cinco temáticas que considere necesarios para la formación del personal de la institución:

1

2

3

4

5

¡MUCHAS GRACIAS POR SU PARTICIPACIÓN!

Anexo 1.3

RÚBRICAS

Una rúbrica es un instrumento de medición que describe los criterios y estándares de una tarea por niveles, mediante la presentación de escalas. Permite determinar la calidad de la ejecución de los alumnos en tareas específicas y obtener una medida más precisa tanto del producto como del proceso de la ejecución. Además, proporciona al alumno una guía explícita para realizar la tarea de acuerdo con los objetivos y las expectativas del docente. Este instrumento evidencia de manera clara las destrezas que el alumno requiere para la realización completa de la tarea. Se compone básicamente de: criterios, niveles de ejecución, y valores o puntuaciones según escala. Las rúbricas mejoran la calidad de la enseñanza porque enfatizan y precisan los objetivos generales y específicos de una tarea.

Hay dos tipos de rúbricas:

-Analítica. Identifica y evalúa los componentes de un trabajo o proyecto finalizado. Proporciona retroalimentación precisa al alumno sobre su ejecución en cada componente del trabajo, lo cual le permite saber en dónde tuvo éxito y dónde falló. Considera en forma específica cada detalle de la tarea.

-Global. Facilita la evaluación del trabajo en su totalidad o en unidades mayores que agrupan habilidades relacionadas.

¿Cómo elaboro una rúbrica con objetivos específicos?

Es necesario tener claro cuáles son los resultados de aprendizaje que espera obtener de sus alumnos en la tarea, así como en qué nivel de procesamiento deberán mostrarlos (memorización, comprensión, aplicación, análisis, síntesis, evaluación).

Los pasos para elaborar una rúbrica son:

1. Definir los objetivos que fundamentan la tarea o trabajo a realizar.
2. Identificar todos los criterios posibles que representan los comportamientos o ejecuciones esperadas.
3. Organizar los criterios por niveles de efectividad.
4. Asignar un valor numérico de acuerdo con el nivel de ejecución.

¿Cómo uso las rúbricas de manera efectiva?

El alumno debe conocer anticipadamente los criterios con los cuales será evaluado. Es recomendable que el alumno se autoevalúe utilizando la misma rúbrica.

(Romero Contreras & Flores Lopez, 2009)